

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema
Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986.
Da Alienação à Imersão no Real**

Maria Clara Rodrigues Silva de Brito

DOUTORAMENTO EM BELAS-ARTES
Especialidade em Educação Artística

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema
Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986.

Da Alienação à Imersão no Real

Maria Clara Rodrigues Silva de Brito

DOUTORAMENTO EM BELAS-ARTES

Especialidade em Educação Artística

Tese realizada sob a orientação de
Professora Doutora Margarida Calado (FBAUL)
Professora Doutora Graça Carvalho (ESE-IPL)

2014

Agradecimentos

Às minhas orientadoras:

Margarida Calado

Maria Graça Carvalho

Ao:

Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

A:

Alberto Rodrigues da Silva

Amélie Calado

Esmeralda Rodrigues da Silva

Fernando Brito

Maria Antónia Linhares

Maria João Amaral

Maria João Fernandes

Patrice Ahossi

Teresa Cavalheiro

João e Teresa Maia Carmo

Aos meus filhos:

Afonso Silva de Brito

Manuel Silva de Brito

A todos, um profundo agradecimento pelos mais diversos tipos de apoio e encorajamento, nestes anos de trabalho intensivo.

Resumo

O trabalho subjacente a esta proposta de investigação partiu da seguinte questão: existiu ou não um novo paradigma na disciplina de Educação Visual decorrente do pós-25 de abril de 1974?

Para dar resposta a esta pergunta procurou-se compreender a evolução dos conteúdos da (anterior) disciplina de Desenho nos sistemas de ensino técnico e liceal, desde a sua criação no século XIX, quando da instauração do ensino público em Portugal, até ao pós-25 de abril, mais propriamente até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Esta Lei extinguiu o ciclo preparatório e o ensino unificado, o que representou o final do período de convergência entre os dois sistemas de ensino, em curso desde 1968. Nesta tese defende-se e explica-se que a fusão dos sistemas de ensino técnico e liceal, acentuada pelas emergências de um momento histórico revolucionário, esteve na génese dos paradigmas educacionais do pós-25 de abril.

A investigação centrou-se na análise das diversas Reformas de Ensino ocorridas durante o período do estudo (1836-1986), nos Programas emitidos no âmbito das mesmas e nos manuais escolares correspondentes. Por sua vez, a tese encontra-se organizada num conjunto de capítulos, correspondendo na sua generalidade a uma sequência cronológica, nos quais se analisam os principais períodos da história do sistema educativo Português e os seus reflexos e impactos nos programas das disciplinas de Desenho e de Educação Visual.

Palavras-chave:

Ensino Público; disciplinas de Desenho e de Educação Visual; Modelos Educacionais; Conteúdos Programáticos; Procedimentos Pedagógicos.

Abstract

The main and starting question underlying this research work was the following one: Was there any relevant paradigm associated with the definition and learning of the Visual Education discipline that aroused after the Portuguese Carnation Revolution (Portuguese “Revolução dos Cravos”, also referred to as the “25 April”) in 1974?

To answer this question we conducted a broad and deep research to understand the evolution of the contents and syllabus of the (former) Drawing discipline in the Portuguese education systems, since its inception in the nineteenth century, with the introduction of the public education in Portugal, until the post- 25 April period, more specifically until the publication of the Law of Basics of the Education System in 1986. This Law abolished the preparatory and unified/secondary teaching cycles, which represented the end of the convergence between these two systems of education held since 1968. This dissertation defends and explains that the fusion of technical and secondary education systems, accentuated by a history of emergencies, particularly revolutionary period, was at the genesis of the educational paradigms of the post- 25 April in Portugal.

This research analyzes the various reforms of education and focuses mainly on the analysis of syllabus and textbooks from which we observed the main educational models that occurred during the considered period.

The dissertation is structured throughout several chapters, presented in chronological sequence, in which we analyze the major periods of the Portuguese educational system history, and its impact on the syllabus of Drawing and Visual Education disciplines.

Keywords:

Public Education; Drawing and Visual Education disciplines, Educational Models, Syllabus; Pedagogical Procedures

Índice

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Índice

Introdução	3
1 Antecedentes ao ensino do Desenho no Sistema Escolar Público.....	13
1.1 A relevância do Desenho no Sistema Clássico	13
1.2 Paradigmas do ensino artístico no Sistema Clássico.....	16
1.3 Conhecimentos formais implicados na “Ciência do Desenho”	19
2 O Sistema de Ensino Público Secundário em Portugal (1836-1905).....	25
2.1 Conceito de Instrução Pública.....	25
2.2 Da utilidade do Desenho	28
2.3 Criação do Ensino Técnico	30
2.4 O Desenho nos planos de estudos do Ensino Técnico e do Ensino Liceal.....	34
2.4.1 Escolas de Desenho Industrial.....	34
2.4.2 Ensino Secundário- Liceal.....	35
2.5 As Reformas de Jaime Moniz (1894-95) e de Eduardo José Coelho (1905)	37
2.6 Manuais Escolares.....	39
2.6.1 O Manual Escolar como objeto de transmissão de conhecimentos e os outros recursos educativos.....	39
2.6.2 Compêndios de Theodoro da Motta	41
2.6.3 Compêndios de José Miguel de Abreu e António Teixeira Machado	44
3 Primeira República (1910-1926)	53
3.1 O Ideário da Escola Nova	53
3.2 Faria de Vasconcelos.....	55
3.3 O Ensino Industrial e as Artes Aplicadas.....	58
3.4 O Desenho no plano de estudos do Ensino Liceal (Reforma de 1918).....	60
3.5 Manuais Escolares.....	63
3.5.1 Compêndios de Ângelo Vidal.....	63
3.6 Apontamento final.....	67
4 Reformas Educativas nos anos 30.....	71
4.1 Enquadramento	71
4.2 Reforma de Cordeiro Ramos (1932)	72
4.3 Reforma Carneiro Pacheco (1936).....	74

4.4	Ensino Técnico Profissional.....	75
4.4.1	Programa de Desenho (1º e 2º Ciclos do Curso Industrial)	77
4.4.2	Prespetivas para a ultrapassagem do modelo mimético.....	79
4.5	Ensino Liceal.....	80
4.5.1	Programa de Desenho.....	81
4.6	Manuais Escolares.....	83
4.6.1	O “Desenho de Projecções” de José Pereira.....	83
4.6.2	Compêndios de Adolfo Faria de Castro.....	85
5	Reforma de Pires de Lima (1947-1952)	91
5.1	Enquadramento	91
5.2	Ensino Técnico-Industrial	93
5.2.1	Organização Curricular.....	94
5.2.2	Programa de Desenho no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico-Industrial	96
5.2.3	O 2º Ciclo do Curso Industrial.....	98
5.3	Ensino Liceal.....	99
5.3.1	Programa de Desenho.....	101
5.4	Modalidades de desenho nos sistemas de ensino técnico e liceal. Análise comparativa. .	102
5.4.1	Desenho de expressão livre ou “subjetivo espontâneo”	102
5.4.2	Trabalhos Manuais	104
5.4.3	Desenho à vista.....	106
5.4.4	Desenho Geométrico	111
5.4.5	Composição Decorativa.....	114
5.5	Manuais Escolares.....	118
5.5.1	O Compêndio de Betâmio de Almeida para o 1º Ciclo do Ensino Liceal	118
5.5.2	O Compêndio de de Helena Abreu e F. Pessegueiro Miranda para o 2º ciclo liceal	124
5.6	Apontamento final.....	128
6	Período de Transição nos anos 60.....	133
6.1	Enquadramento	133
6.2	Reforma de Galvão Teles (1964-68).....	135
6.2.1	Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário	135
6.2.2	Programa de Desenho.....	138
7	Fatores de Mudança (início dos anos 70)	143
7.1	Formação de professores.....	143
7.2	A Contribuição dos Metodólogos para a didática do Desenho	145
7.3	Reforma de Veiga Simão (1970-1974)	148
7.4	Programas de Desenho.....	150
7.4.1	Ciclo Preparatório.....	150
7.4.2	Ensino Técnico: “Educação e Comunicação Visual”	161
7.4.3	Ensino Liceal: “Educação Visual e Estética”	162
7.5	Manuais Escolares.....	165
7.6	Apontamento final.....	168

8 Pós-25 de Abril de 1974	171
8.1 Princípios fundamentais do sistema de ensino público	171
8.1.1 Educação para a Democracia.....	172
8.1.2 Participação da Escola na Comunidade	174
8.1.3 Educação para a Defesa e Valorização do Património	176
8.2 Currículo e Objetivos Gerais do Ensino Básico.....	179
8.2.1 Articulação entre os Objetivos Gerais do Ensino Básico e os Objetivos da disciplina de Educação Visual	180
8.3 Programas de Educação Visual	182
8.3.1 Ciclo Preparatório, 1975-76	182
8.3.2 Programa de 1978-79.....	185
8.3.3 Ensino Secundário Unificado, 1976	190
8.4 Os conceitos básicos do Programa de Educação Visual	195
8.4.1 Educação pelo Design	195
8.4.2 Comunicação Visual.....	199
9 Manuais Escolares.....	205
9.1 Enquadramento	205
9.1.1 Os manuais: Ver e Intervir.....	209
9.1.2 Os manuais: “Descobrir” / “Decidir”	210
9.1.3 Os manuais: Ver/ Comunicar/ Intervir / Trabalhar	211
9.1.4 Os manuais para Educação Visual de Elza Ramos e Verónica Soares.....	212
9.1.5 Os manuais: A Imagem 1 e 2.....	213
9.1.6 Os manuais de Manoel Lopes para o Ensino Unificado.....	215
9.1.7 Os manuais de Júlio Tuna e Carlos Sousa Rocha para o Ensino Unificado.....	217
9.2 Os Objetivos da disciplina de Educação Visual nos manuais para o Ciclo Preparatório..	219
9.2.1 Ver	219
9.2.2 Comunicar	222
9.2.3 Intervir	227
9.2.4 Trabalhar.....	229
9.3 Objetivos da disciplina de Educação Visual nos manuais para o Ensino Unificado.....	233
9.4 Análise comparativa dos manuais escolares	235
Conclusão	241
Bibliografia	249
Apêndice 1. Legislação para o manual escolar no ensino secundário (1836-1986)	263
Antes da 1ª República.....	263
1ª República.....	265
Após 25 de abril 1974	271
Apêndice 2. Século XIX: A didática do Desenho nos manuais escolares estrangeiros, e outras metodologias 273	
Francoeur e o Dessain Linéaire	273
O Manual de Grandauer e o “Método Estimográfico”	275
Peter Schmith (1768-1853): método alemão para o ensino do Desenho.....	276

O método Inglês (ou o método “a priori”).....	276
Referências Bibliográficas (deste Apêndice)	277
Apêndice 3. Análise transversal dos programas para o Ciclo Preparatório do Curso Industrial (1952)	279
Língua Portuguesa.....	279
Ciências da Natureza	280
Matemática	281
Desenho	282
Apêndice 4. Ensino Técnico Industrial: Modalidades de Desenho e Disciplinas Complementares	283
Apêndice 5. O contributo dos metodólogos para a didática do desenho: décadas de 50-70	287
João Martins da Costa	287
Calvet de Magalhães	288
Betâmio de Almeida.....	293
Referências Bibliográficas.....	301
Apêndice 6. Elisabete Oliveira: Conferência de Estágio, Liceu Normal Pedro Nunes (1967)	303
Referência Bibliográfica.....	306
Apêndice 7. Design Education no sistema educativo inglês – Anos 50-70.....	307
A educação visual é um dos objetivos da educação pelo <i>Design</i>	308
Metodologia de Resolução de Problemas.....	308
Design e Expressão: John Lidstone	310
Atividades de Ensino-Aprendizagem em <i>Design Education</i>	311
Recursos para uma educação em Design.....	311
O professor como “designer” educacional	312
Referências Bibliográficas.....	313
Apêndice 8. Análise transversal dos programas das várias disciplinas do ensino preparatório (1975-76)	315
Língua Portuguesa	315
Língua Estrangeira	316
Ciências da Natureza	316
Matemática	317
Trabalhos Manuais	317
Estudos Sociais.....	318

Introdução

O trabalho que apresentamos constitui uma narrativa acerca da disciplina de Desenho no ensino técnico e liceal desde a sua criação no sistema público de ensino em Portugal, na segunda metade do século XIX, até à extinção da sua designação tradicional. Em substituição do “Desenho” mas com o mesmo lugar no currículo, surge após 25 de Abril de 1974 a designação de “Educação Visual”. Relativamente a esta disciplina daremos conta dos primeiros dez anos da sua vigência, tentando encontrar respostas para aquela que foi a nossa questão de partida:

- A criação da disciplina de Educação Visual, a partir da sua antecedente, Desenho, correspondeu à introdução de novos paradigmas no ensino artístico?
- Se sim, então, quais foram esses paradigmas?

A procura de uma resposta a esta dúvida inicial conduziu-nos a um recuo sucessivo no passado, até à criação do sistema de ensino público em Portugal e à observação das estruturas curriculares da disciplina de Desenho nos sistemas de ensino técnico e liceal, que apresentamos paralelamente em cada capítulo. A investigação implicou um levantamento e recolha sistemática de diversos tipos de documentos textuais: legislação, manuais escolares, obras sobre a educação em Portugal, obras de natureza sociológica e trabalhos de investigação sobre as disciplinas de Desenho e de Educação Visual no sistema educativo português. Podemos dizer que foi a análise crítica dos documentos que nos foi conduzindo nesta narrativa, provocando reflexões, suscitando questões, fazendo-nos recuar no tempo até encontrar um fio condutor que nos permitisse compreender os paradigmas que havíamos suposto terem surgido com a criação da disciplina de Educação Visual.

As fontes primárias são constituídas pela legislação e documentos oficiais, manuais escolares e textos dos respetivos autores. Como fontes secundárias ou de contextualização, consultamos obras genéricas sobre a história da educação em Portugal, dicionários, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, relatórios oficiais, artigos e obras de autores que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o delineamento concetual em cada um dos períodos analisados.

O passado da disciplina de Educação Visual, a história da disciplina de Desenho em Portugal, só muito recentemente começou a ser alvo de trabalhos de investigação. Relativamente a estes, e procurando não ser exaustiva, sublinhamos as contribuições de Maria Natália Lobo (1998), Lígia Penim (2003; 2008), Gandra do Amaral (2005), Ana Sousa (2007), Gláucia Trinhão (2008) e Elisabete Oliveira (2010), que nos forneceram informações indispensáveis para a procura das fontes primárias ou, caso do trabalho de Elisabete Oliveira, que nos permitiu o encontro com os protagonistas envolvidos na transição da disciplina de Desenho para Educação Visual.

No plano generalista, remetemos para a Bibliografia a verificação dos conjuntos de obras respeitantes aos diversos momentos da história desta disciplina. Mas queremos destacar a *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade, até ao fim do regime Salazar-Caetano* (1986) de Rómulo de Carvalho, ou *O Governo de si mesmo* de Jorge do Ó, textos cuja leitura nos inspirou subtilmente quanto ao plano da narrativa. Por sua vez, e para a compreensão dos modelos educacionais na educação artística, são referências incontornáveis a Tese de Doutoramento de João Pedro Fróis (2005) e a Dissertação de Mestrado de Carolina Palma da Silva (2010).

Passando à análise na especialidade, fizemos o levantamento dos documentos oficiais, com o objetivo de conhecer as principais Reformas Educativas (ao longo do período considerado) e, decorrente destas, a publicação dos Programas para as disciplinas de Desenho e de Educação Visual e dos Manuais Escolares correspondentes a cada época. Procuramos compreender as mudanças que foram ocorrendo nestas disciplinas através de sucessivos enquadramentos sociais, políticos e educacionais, de onde se destacam protagonistas com atuação no sistema de ensino público e, em particular, na didática do Desenho e da Educação Visual.

Quanto aos Manuais Escolares, é importante referir os critérios que presidiram à sua seleção. Durante o período de vigência da disciplina de Desenho, verificamos que às principais Reformas correspondem autores bem definidos, ou seja, com publicações que vêm a servir à operacionalização dos programas propostos e, em determinadas situações, observamos até uma coincidência entre a autoria do programa e a autoria do manual escolar, em particular nos períodos de vigência do Livro Único, o que aconteceu pelas Reformas de Jaime Moniz em 1895 e de Pires de Lima em 1947.

A apresentação dos manuais não é exaustiva, resumindo-se a um autor ou conjunto de autores por cada um dos períodos onde se assistem a pontuais alterações na disciplina, nomeadamente nos seus conteúdos ou nas suas metodologias. A escolha incidiu sobre os autores que nos pareceram ter reproduzido mais adequadamente, pelo texto e pela imagem, a ideologia das reformas e os programas por elas propostos.

Após 1974, com a mudança de regime político, as regras de produção e comercialização dos manuais escolares são liberalizadas, fazendo surgir, por iniciativa das editoras, várias publicações em simultâneo num regime de livre concorrência. Estas publicações foram selecionadas e analisadas por nós, com o objetivo de verificar se existiam ou não interpretações autorais, e em que medida é que estas interpretações concorreram para o entendimento do programa da disciplina de Educação Visual.

Esquemáticamente, poderíamos dizer que nos norteamos pelos seguintes objetivos:

- Compreender a origem dos saberes e das metodologias nas disciplinas de Desenho e de Educação Visual;
- Analisar comparativamente a política das Reformas Educativas e os seus efeitos nos enunciados programáticos;

- Identificar os saberes e as metodologias de ensino nas disciplinas de Desenho e de Educação Visual;
- Analisar a articulação vertical dos programas de modo a compreender a sequencialidade e progressão dos conteúdos;
- Analisar a articulação horizontal de programas de ciclos de estudos de modo a compreender, em determinados momentos, a aplicabilidade de princípios pedagógicos transformadores;
- Verificar a contribuição dos manuais escolares para a operacionalização dos Programas.

Organização da Tese

A Tese é composta por um volume principal em suporte papel, um conjunto de textos informativos e complementares reunidos em Apêndices e dois Anexos (Anexo A. *Programas* e Anexo B. *Manuais Escolares*) apresentados em suporte CD.

Tendo em conta a extensão temporal desta investigação, decidimos proceder à planificação do trabalho a partir de uma rigorosa estrutura cronológica, tendo como referência, em cada período, (1) as reformas educativas, (2) os programas publicados para as disciplinas de Desenho e Educação Visual do que se considera atualmente os 2º e 3º ciclos da escolaridade e (3) os manuais escolares respetivos. A observação das ocorrências e dos mapas conceituais norteadores dos currículos das disciplinas analisadas permitiu-nos avançar com a hipótese duma quebra da unidade tradicional (Desenho Geométrico – Desenho à Vista – Composição Decorativa) a partir dos anos 70, com a chamada Reforma Veiga Simão.

O nosso trabalho é constituído por nove capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o estado da educação artística em Portugal e as concepções dominantes, antes da instauração do sistema público de ensino. Os cinco capítulos seguintes correspondem ao período em que a disciplina, com a designação de Desenho, se organiza durante cerca de um século à volta de uma estrutura composta por conteúdos estabilizados e comuns, quer ao ensino técnico, quer ao ensino liceal, independentemente das suas diferentes vocações e metodologias.

Os três últimos capítulos correspondem ao período compreendido entre 1973 e finais dos anos 80. Um período caracterizado por ensaios e experiências pedagógicas acentuadas pela ideologia revolucionária e reconstrutora do pós-25 de abril, em que se procura romper com a estrutura programática anterior.

Pela publicação, em 1986, da primeira da Lei de Bases do Sistema Educativo após o 25 de Abril, verificam-se uma tendência à estabilização de toda a atmosfera de experimentalismo vivida no período revolucionário e a confirmação dos novos princípios educacionais.

No **Capítulo 1** iremos referir-nos aos antecedentes do ensino do Desenho no sistema público de ensino em Portugal, em particular as concepções dominantes na educação artística durante o século XVIII. Estas concepções regulam-se pelos valores do “sistema clássico”, pelo que daremos informação acerca dos paradigmas do ensino artístico com origem neste modelo e dos conhecimentos formais implicados na ciência do desenho. Os autores de referência para esta análise são Francisco de Holanda e Machado de Castro.

No **Capítulo 2**, abordaremos o surgimento do Sistema Público de Ensino em Portugal e a criação dos sistemas de ensino técnico e liceal. O período considerado decorre entre as Reformas de 1836 e de 1905. A ideologia que fundamenta a inclusão do Desenho como matéria do elenco do plano de estudos é de natureza instrumental e utilitarista, se bem que em 1905 se observe uma tendência que valoriza o Desenho como fator de desanuiamento intelectual, educação moral e estética. Os manuais escolares selecionados para a análise da disciplina de Desenho são da autoria de Theodoro da Motta e da parceria formada por José Miguel de Abreu e Luiz António Machado, que nos permitirão observar, respetivamente, as didáticas do desenho linear e do método estimográfico.

O Apêndice 1: *Legislação para o manual escolar no ensino secundário (1836-1986)*, é transversal a todos os capítulos, uma vez que reúne informação acerca dos principais diplomas que legislaram as condições de existência e produção dos manuais escolares.

Com o Apêndice 2. *Século XIX: A didática do Desenho nos manuais escolares estrangeiros e outras metodologias*, pretendemos sintetizar e compilar informação obtida a partir da investigação de Gláucia Trinhão¹, pela qual nos dá nota das possíveis influências sofridas pelos nossos programadores e autores de manuais escolares entre o século XIX e inícios do século XX.

No **Capítulo 3**, focamo-nos nas ideologias educativas que emergem durante o período da 1ª República e nas suas consequências ao nível da conceção da escola e do educando. Analisamos as Reformas e respetivos programas para a disciplina de Desenho nos sistemas de ensino técnico e liceal e verificamos, no compêndio de Ângelo Vidal, as subtis mudanças que este introduz com a sua interpretação do programa, nomeadamente pela conceção de um pequeno manual onde expõe paralelamente as matérias pelas vias textual e iconográfica, pela simplificação dos enunciados e dos exercícios em conformidade com um plano de progressão gradual mais adequado à idade dos alunos; por uma linguagem coloquial que procura aproximar o aluno e o professor; pela ilustração de exemplos tirados do quotidiano no pressuposto de que o aluno deveria partir do concreto para o abstrato.

¹ Gláucia TRINHÃO (2008). O Desenho como objeto de ensino. História de uma disciplina a partir dos Livros Didáticos Luso-Brasileiros oitocentistas. Tese de Doutoramento. Universidade da Vale do Rio dos Sinos. S. Leopoldo. Brasil.

O **Capítulo 4** corresponde ao primeiro período do Estado Novo, com as Reformas dos anos 30: de Cordeiro Ramos, em 1932, e de Carneiro Pacheco, em 1936. Um período de carência económica que obriga a uma redução curricular, verificando-se, entre outras medidas, a associação das disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais. Procuram definir-se finalidades distintas para os 1º e 2º ciclos do ensino secundário e atender à progressão cuidadosa das matérias. Na disciplina de Desenho, a principal alteração consiste no surgimento da modalidade de “Desenho de Imitação à mão Livre” o que representou um afastamento relativamente ao método estimográfico, ainda praticado nas escolas. Os manuais escolares que selecionamos para representar este período, foram o de José Pereira, *Desenho de Projecções* (Ensino Técnico), e o *Livro de Desenho* (1º, 2º e 3º anos dos Liceus) de Adolfo Faria de Castro, um professor que se destacou particularmente na defesa do “desenho de imitação à mão livre”.

No **Capítulo 5**, abordamos a Reforma de Pires de Lima (1947-1952), pela qual se verifica uma assinalável centralização administrativa e uniformização pedagógica e curricular entre os sistemas de ensino técnico e liceal, ainda que, paradoxalmente, se insista na vocação diferenciada destes sistemas de ensino. Consequentemente, o ensino técnico perde a sua tradicional autonomia na gestão dos currículos, sendo publicados, pela primeira vez e em extenso documento, todos os programas para as diversas modalidades de desenho neste sistema de ensino, que abordamos resumidamente. Apresentamos igualmente uma análise das modalidades de desenho nos sistemas de ensino técnico e liceal, procurando verificar os seus aspetos comuns e os seus aspetos divergentes. As principais alterações observam-se no 1º ciclo de ambos os sistemas, agora regulados por opções pedagógicas que dão o primado aos alunos, surgindo novas conceções tais como o valor da estimulação e os “centros de interesse”. Na disciplina de Desenho, verifica-se a emergência de novos valores, como o desenvolvimento da expressão pessoal e da cultura estética, surgindo como tal as modalidades do “Desenho Livre” ou “Desenho subjetivo espontâneo” para o 1º ciclo e o “Desenho à vista” ou “interpretativo” para o 2º ciclo. Os manuais escolares que selecionamos para a observação destas alterações são o de Betâmio de Almeida para o 1º Ciclo liceal e o de Maria Helena Abreu e Pessegueiro Miranda para o 2º ciclo liceal.

Parte das conclusões a que chegamos no que diz respeito ao ensino técnico industrial, têm como sustentação a análise de programas, conforme detalhamos no Apêndice 4. *Análise transversal dos programas para o Ciclo Preparatório do Curso Industrial* (1952). Realizámos igualmente o levantamento de todas as modalidades de Desenho e disciplinares complementares do currículo do Ensino Técnico Industrial, que apresentamos esquematicamente sintetizado no Apêndice 5. *Ensino Técnico Industrial: modalidades de Desenho e disciplinas complementares*

O **Capítulo 6** reporta-se aos anos 60, um período que consideramos de transição, caracterizado por uma sociedade em vias de modernização, mas também de contestação. Neste capítulo referimos a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pela

Reforma de Galvão Teles entre 1964 e 1968, naquele que será o primeiro momento de convergência curricular entre os sistemas do ensino técnico e liceal. Se por esta convergência ainda não se verificam alterações significativas ao elenco dos conteúdos tradicionais, observa-se no entanto um predomínio das metodologias provenientes do ensino técnico, nomeadamente um tipo de trabalho mais ativo e a consideração pelo meio ambiente como ponto de partida para as aprendizagens a realizar nesta disciplina.

No **Capítulo 7**, abordamos o período correspondente à Reforma de Veiga Simão (1970-1974) e apresentamos um conjunto de ocorrências que nos parece terem contribuído para o surgimento de novas perspetivas na didática do Desenho, nomeadamente o papel dos metodólogos e a dinâmica gerada pela formação de professores. Apresentamos as principais linhas da Reforma Veiga Simão e os programas para as disciplinas de Desenho ou de Educação Visual (ainda se oscila entre as duas designações) para o Ciclo Preparatório e para o curso geral do ensino secundário dos sistemas de ensino técnico e liceal. Nestes programas observa-se a introdução de novos conceitos decorrentes das teorias da perceção visual, nomeadamente os que dizem respeito à comunicação e à gramática da linguagem visual.

A formação de professores e a ação decisiva de metodólogos relevantes, mereceu-nos uma análise particular, que compilamos no Apêndice 5. ***O contributo dos metodólogos para a didática do desenho: décadas de 50-70, e no Apêndice 6. Elisabete Oliveira: Conferência de Estágio, Liceu Normal Pedro Nunes (1967)***, apresentamos uma análise das experiências introduzidas por Elisabete Oliveira, num período que se caracteriza pela procura de novos caminhos na disciplina de Desenho.

Uma contribuição decisiva para o encontro com uma nova orientação a dar à disciplina de Desenho encontra-se nas experiências educativas que ocorriam entretanto no sistema de ensino técnico em Inglaterra, cujo conhecimento veio a influenciar as decisões futuras dos nossos programadores. Este é o assunto que tratamos Apêndice 7: *Design Education no sistema educativo inglês – Anos 50-70*.

O **Capítulo 8** aborda o período decorrente do 25 de Abril de 1974. Começamos por analisar os textos da Constituição da República Portuguesa de 1976 e da primeira Revisão Constitucional, realizada em 1982, a partir dos quais extraímos o sentido do que nos pareceram constituir os princípios fundamentais do sistema público de ensino, nomeadamente: a formação de cidadãos para participar numa sociedade democrática; uma educação que ensine a valorizar o património; e a promoção dos laços entre a escola e a comunidade. Estes princípios são analisados à luz da história do nosso sistema de ensino e verificados nos objetivos gerais do ensino e, decorrente destes, nos objetivos gerais da disciplina de Educação Visual. Finalmente, analisamos os programas para a disciplina de Educação Visual do Ensino Preparatório e do Ensino Unificado, dos quais procuramos extrair os principais conceitos e orientações pedagógicas.

Em complementaridade com este capítulo apresentamos no Apêndice 8. uma *Análise transversal dos programas das várias disciplinas do ensino preparatório (1975-76)* com

o intuito de verificarmos a visibilidade e aplicação daqueles que considerámos os princípios fundamentais do sistema público de ensino no pós-25 de Abril.

No **Capítulo 9**, procedemos à análise crítica dos manuais escolares publicados para a disciplina de Educação Visual no Ciclo Preparatório e no Ensino Unificado (7º e 8º anos), entre finais dos anos 70 e meados dos anos 80. A partir desta análise pretendemos verificar o modo como estes manuais souberam ou não operacionalizar os princípios programáticos e qual é a “imagem” que eles nos dão da disciplina de Educação Visual.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 constitui o limite temporal da nossa investigação. Com esta Lei extinguem-se as designações “Ciclo Preparatório” e “Ensino Unificado”, o que representa o final dum período transitório iniciado no final dos anos 60. A escolaridade obrigatória passaria

a compreender os primeiros três ciclos do ensino básico.

Relativamente aos Anexos, reunimos no Anexo A, os Programas para as disciplinas de Desenho e de Educação Visual correspondentes ao período em estudo. Estes Programas são digitalizados e transcritos, em alguns casos parcialmente, devido à extensão e ao mau estado dos documentos. No Anexo B apresentamos, digitalizadas, algumas partes dos manuais escolares selecionados, de modo a dar a ver, em cada um deles, os respetivos índices, grupos de páginas correspondentes à didática dos principais conteúdos ou de unidades didáticas, como é o caso dos manuais realizados a partir de finais dos anos 70. Nestas digitalizações poderá também observar-se a organização textual e a estratégia iconográfica proposta pelos autores.

Pertinência do Estudo

O estudo que realizámos pretende colmatar uma lacuna na formação dos professores de Educação Visual – a do conhecimento do passado desta disciplina no sistema público de ensino português. Nomeadamente, a origem dos conteúdos que lecionamos, as disposições pedagógicas pelas quais nos regemos, e princípios educativos que se foram consolidando ao longo dos tempos e que, como o nosso trabalho demonstrará, são no presente o resultado de uma longa laboração concetual. Assim é, que os vemos repetidos, Reforma após Reforma, até se verificarem as condições políticas, sociais e educativas para a sua devida concretização. Iremos demonstrar como os princípios básicos do - Ver, Representar e Criar - se vão mantendo constantes, mas reajustados em função das características dos educandos e, em cada época, em função do papel da escola na sociedade e dos recursos existentes.

Conforme explicamos na descrição dos capítulos, a estratégia que escolhemos centrou-se na análise de documentos oficiais (Reformas, Programas e Manuais Escolares), que apresentamos por ordem cronológica. Verificámos que existem períodos durante os quais parecem existir poucas alterações, de tal modo que a narrativa parecerá um tanto repetitiva. Existem porém, outros períodos, onde mudanças significativas parecem

desencadear-se com uma urgência e uma aceleração imparáveis. Para utilizar uma metáfora, veja-se a construção duma estrutura disciplinar como se fosse uma parede de taipa. Algumas reformas contribuem com pequenas pedras, outras, com traves-mestras.

Ao tomar os documentos oficiais como principal fonte de informação, reconhecemos que existe todo um potencial de investigação a realizar no domínio informal, nomeadamente no que diz respeito às práticas dos professores, às suas representações desta disciplina, ao *feedback* dos alunos. Em termos de futuras investigações, o nosso trabalho poderá ser de bastante utilidade para: a localização precisa de informação legislativa e manualística; a identificação de princípios educacionais na disciplina de Desenho e de Educação Visual; o estudo separado dos conteúdos e da sua abordagem ao longo dos tempos; e para uma melhor compreensão dos programas que nos regem desde a Reforma Curricular de 1989 até hoje.

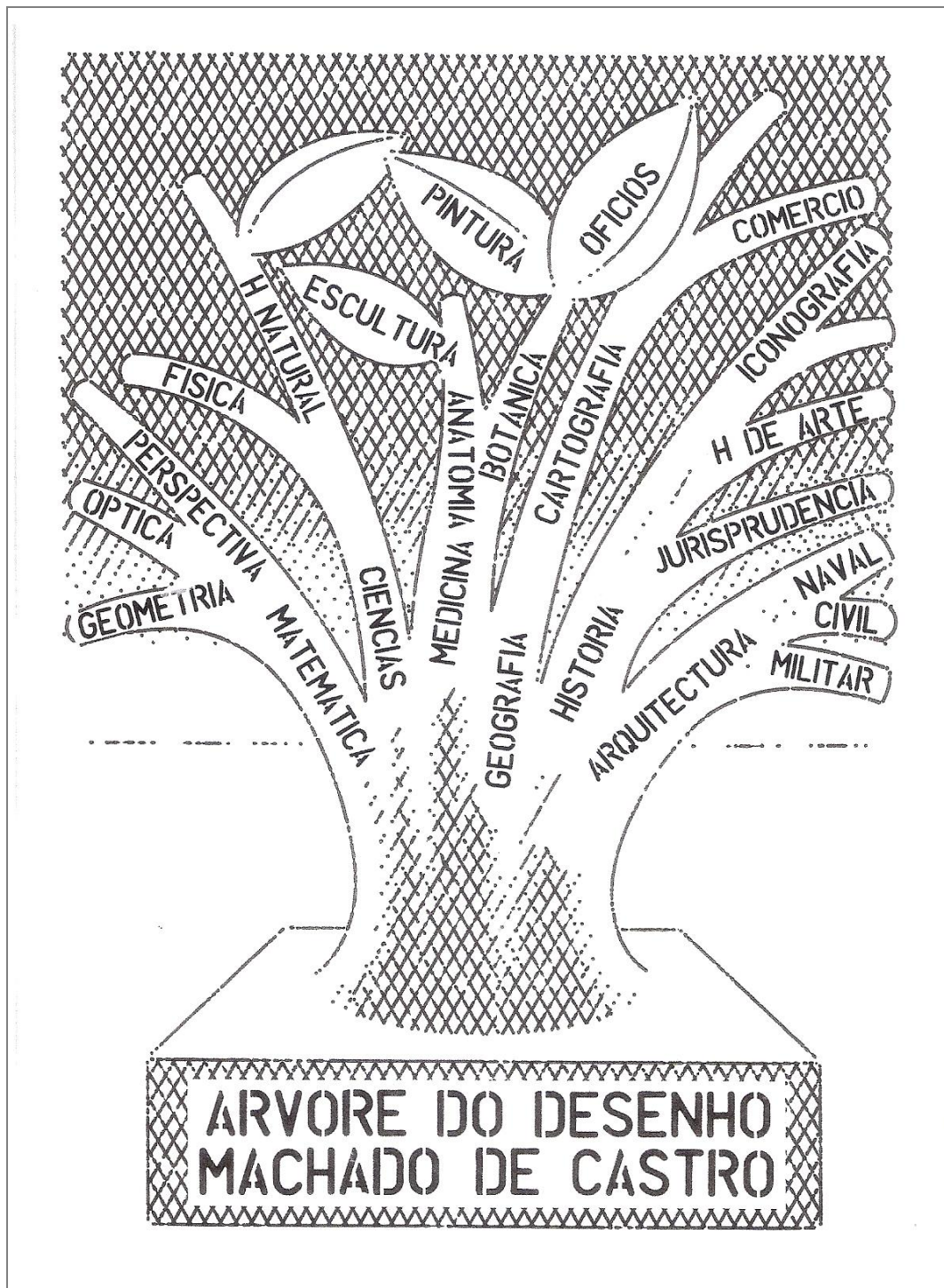


Fig.1. Ilustração de fernando Brito a partir do texto de Machado de Castro: Discurso sobre as utilidades do Desenho. 1787. Pp. 5-8.

1 Antecedentes ao ensino do Desenho no Sistema Escolar Público

No Capítulo 1 iremos referir-nos aos antecedentes do ensino do Desenho no Sistema Público de Ensino em Portugal, em particular, as conceções dominantes na educação artística durante o século XVIII.

A “Ciência do Desenho” é considerada um saber pluridisciplinar e “mãe de todas as artes”. Em Portugal poucas, mas convincentes, são as personalidades que defendem o seu ensino, o que virá a acontecer em algumas iniciativas dispersas que, contudo, irão criando a sua própria tradição nesta formação.

O pensamento artístico regula-se pelos valores do “sistema clássico”, pelo que tomando como autores de referência Francisco de Holanda e Machado de Castro, daremos informação acerca dos procedimentos do ensino artístico com origem neste paradigma e dos conhecimentos formais implicados na ciência do desenho.

Apesar de sujeito a operações de transferência e adaptação, tendo em conta um público indiferenciado e as necessidades sociais, este modelo de ensino terá visibilidade na futura disciplina de Desenho do ensino público, nomeadamente, nos seus conteúdos, organização e faseamento.

1.1 A relevância do Desenho no Sistema Clássico

O conhecimento do desenho como matéria de formação geral tem as suas raízes no pensamento clássico. Considerado como a “mãe de todas as artes”, em *Diálogos de Roma*, Francisco de Holanda dá voz a Miguel Ângelo, o qual enuncia as diversas situações a que este se aplicaria, conforme se vivesse em tempo de guerra ou em tempo de paz. No primeiro caso serviria ao desenho de fortificações, máquinas de guerra, bandeiras, estandartes, escudos e cimeiras, brasões e timbres, mas também como auxiliar aos planos topográficos e no desenho de mapas. Em tempo de paz, serviria os poderes e concorreria para o ornamento público².

Ao longo dos tempos, o desenho disseminou-se pelos mais variados campos do saber em áreas tão distintas como a Medicina (desenho anatómico); a Geografia (mapas,

² Francisco de HOLANDA (a partir do original de 1548). *Diálogos de Roma*. Livros Horizonte. 1984: Introdução e Prefácio de José da Felicidade Alves. Pp. 53-54. Francisco de Holanda volta a referir-se às aplicações do desenho e à sua utilidade para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento e prestígio da nação, em carta datada de 1571 e dedicada ao Rei D. Sebastião. Esta carta intitula-se *De quanto serve a ciência do Desenho e entendimento da arte da Pintura, na república cristã, assim na paz como na guerra* (23 págs. nesta edição). Este documento conhecido mais comunmente por *Da Ciência do Desenho* foi divulgado pela primeira vez por Joaquim de Vasconcelos na revista *Archeologia Artística* (1879), onde apresenta o estado da investigação relativa às obras de Holanda (Prólogo: XXVII-XXIX).

cartografia); as Ciências Naturais (desenho científico); a Engenharia e a Arquitetura, civis e militares (desenho construtivo e projetivo); as Belas Artes e todos os ramos das chamadas “artes e ofícios”. A consideração pelo desenho devido à sua vocação utilitária tem já visibilidade nos Estatutos Pombalinos da Reforma da Universidade de Coimbra (1772) onde este saber é incluído no plano de estudos do curso de Medicina como disciplina opcional, e cuja finalidade seria de ter em conta quando fosse necessário executar as estampas botânicas e anatómicas. Em outros cursos, como os de Matemática e de Arquitetura Civil e Militar, o desenho era já um saber historicamente consolidado³. Em Portugal desde a época de D. João IV que o ensino do desenho associado às especialidades militares é organizado em manuais ou Tratados, destacando-se Luís Serrão Pimentel (1613-1638)⁴ e Manuel de Azevedo Fortes (1660-1749)⁵, pelo seu pioneirismo neste domínio. Entre os finais do século XVII e XIX foram criadas uma série de novas instituições educativas com predomínio para a formação militar e técnica científica: em 1779, a Academia Real da Marinha, Lisboa; em 1790, a Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho; em 1796, a Escola de Engenheiros Construtores Navais; em 1814, o Colégio Militar em Lisboa. Neste colégio verifica-se uma estrutura embrionária do que mais tarde será conhecido por “formação geral”. Os cursos eram de seis anos e das disciplinas do curso constavam: Desenho de Figura (1º e 2º ano) e Desenho de Arquitetura (3º, 4º, 5º e 6º anos)⁶.

Durante o Reinado de D. Maria I são igualmente fundadas a Academia Real das Ciências (1779) e a Real Casa Pia de Lisboa (1780), onde entre outras matérias se ensinava o desenho e as “belas artes”, além de diversas tecnologias artísticas⁷.

No que diz respeito ao ensino artístico, ou seja, o ensino destinado aos estudantes das artes plásticas e futuros artistas, o processo de transmissão do conhecimento entre os séculos XVI e XVIII ter-se-á dado em sistemas fechados de ensino particular, ateliers e academias, baseados sobretudo na experiência direta e no mimetismo do “ver e fazer”, da passagem do conhecimento do mestre para o aprendiz. Além deste procedimento direto existia a teorização a partir de uma prática profissional ou artística pela qual os autores foram sistematizando e divulgando os seus conhecimentos.

Do escol do Renascimento, destacamos três artistas-teóricos que têm em Vitruvius uma fonte comum de saber e inspiração: Alberti (1404-1472) com *De Pictura*⁸; Leonardo Da

³ Rómulo de CARVALHO (1986). Pp. 475-478.

⁴ De Luís Serrão Pimentel: *Arquitetura Militar ou Fortificação*, 1659; *Método Lusitânico de Desenhar fortificações e praças regulares e irregulares*, 1680.

⁵ De Manoel de Azevedo Fortes: *Tratado de Engenharia Militar, O Engenheiro Portuguez*, 1722.

⁶ Rómulo de CARVALHO (1986): 515-517.

⁷ Idem: 523 e segs.

⁸ Este Tratado escrito em 1435 oferece uma análise de todas as teorias e técnicas da Pintura, conhecidas à época, e inclui a primeira descrição da perspectiva geométrica linear, concebida por Brunelleschi por volta de 1416. O Tratado está dividido em três partes: I. Os Rudimentos; II. A Pintura; III. O Pintor. Alberti aborda a arte da Pintura mediante três procedimentos sequenciais: o *Disegno*, que consiste no delineamento das coisas, do estabelecimento da sua posição no espaço e demarcação de fronteiras entre os elementos; A *Compositio*, ou composição, o que significa a organização da imagem, distribuição dos elementos e linhas de força, de forma a apresentar o assunto ou tema da pintura, sendo que o objetivo seria o de inventar uma história através da imagem. O assunto da Pintura e o modo como este seria apresentado, seria a forma de esta arte se conectar com a poesia e por sua vez com as *ars*

Vinci (1452-1519) e o *Tratado de Pintura*; Dürer e os estudos sobre a proporção humana, a geometria e a perspetiva, normas que continuamos a ter como referência no ensino artístico.

Em Portugal assinalamos como herdeiros e divulgadores do pensamento clássico e dos modos de fazer a arte, Francisco de Holanda (1517-1785) e Machado de Castro (1731-1822) e será através das suas obras escritas que iremos analisar os paradigmas deste modelo e das suas perspetivas para o ensino artístico.

De acordo com Pereira o sistema clássico caracteriza-se por um *corpo único de definição conceptual, informação artística, justificação histórica, vocabulário e método*⁹. Pela sua racionalidade e persistência temporal fez escola - o “academismo”.

As expressões “academismo”, “ensino académico” ou “ensino tradicional” significam antes de mais, um tipo de método de ensino para a formação de artistas. Os conteúdos pedagógicos têm origem no séc. XVI com a teoria e a revolução pictórica realizadas pelos artistas do renascimento italiano. Como modelo escolar tem origem na *Accademia delle Arti del Disegno* fundada em 1563 sob a orientação de Vasari, e na Academia de S. Lucas em Roma, fundada em 1577. Um século mais tarde, em Paris, um grupo de pintores liderados por Charles Le Brun fundaria em 1648 a Academia Real de Pintura e Escultura de França¹⁰. Esta Academia contribuiu para a difusão dum corpo de conhecimentos que se pretenderam universais, ao criar um modelo pedagógico baseado na tratadística do sistema clássico, que se tornou um exemplo para todas as escolas de formação artística. A grande inovação da Academia Francesa foi o facto de ter compendiado uma ciência composta por saberes teóricos e práticos, passíveis de serem ensinados através de métodos formais, sistemáticos e progressivos, tendo como principal paradigma, a *imitação*: imitação do mestre, a imitação da natureza e a imitação das obras helenísticas, secundadas pelos grandes artistas do Renascimento.

A aproximação aos valores da cultura clássica e o aperfeiçoamento dos artistas portugueses torna-se o motivo pelo qual ao longo dos séculos XVIII e XIX se irá promover uma política de intercâmbios entre Portugal e Itália, no sentido de receber artistas aí formados e de enviar os nossos melhores alunos de Belas Artes como bolseiros nesse país. A este propósito, Machado de Castro viria a afirmar em diversos escritos, que as lacunas portuguesas no domínio das artes resultariam da deficiente instrução, pelo que reivindica a necessidade da aprendizagem do desenho por parte de

liberalis, objetivo formulado pela expressão *ut pictura poesis*. O terceiro parâmetro corresponde à *Luminium*, ou seja, aos aspetos relacionados com a aplicação da cor e da luz.

Alberti defende a prática artística como um dos ramos das *arts liberalis*, e nessa medida, ao aprendiz não bastaria a prática do ateliê, um processo típico da formação do artesão, mas uma preparação que se iniciaria pelo estudo da geometria e da ótica.

No Livro III, dedicado à formação do pintor, refere a necessidade deste ser virtuoso do ponto de vista moral e do ponto de vista do saber, persistente e dedicado ao estudo. Na crença de que a capacidade de inventar seria uma atributo humano e racional, esta capacidade resultaria da convergência dos diversos conhecimentos e de capacidades pessoais.

⁹ José Fernandes PEREIRA (1999). A Cultura Artística Portuguesa. Sistema Clássico: pag.3.

¹⁰ VITET, Ludovic (1802-1873). L'Académie Royale de Peinture et de Sculpture : étude historique. Michel Lévy Frères, Libraires Editeurs. Paris 1861. In: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58322551/f6.image> (acedido em 13-09-2011).

todos os cidadãos, apelando às entidades régias para a proteção e desenvolvimento do ensino artístico em Portugal, a criação de bolsas de estudo para Itália, o país artisticamente fundador, e preconizando que dessas viagens resultasse também a aquisição de material didático¹¹.

De facto, ao longo do século XVIII, observam-se diversas iniciativas em prol da formação artística, tais como a fundação da Academia de Portugal em Roma (local de acolhimento e estudo dos melhores alunos portugueses); a Escola de Escultura de Maфра; a Aula de Gravura Artística; a Aula de Desenho da casa Pia; ou a Academia do Nú de Cirillio Volkmar Machado.¹² De acordo com Ana Marques, assiste-se no virar do século, a uma grande proliferação de escolas e aulas das mais diversas artes, mas com uma clara afirmação do desenho como instrumento da pintura, da escultura e da gravura, artes que começam nesta altura em Portugal a intervir de forma ativa no panorama educativo, sistematizando o seu ensino e propiciando o começo da intervenção teórica por parte dos seus artistas¹³.

A procura de uma unidade no sistema de ensino artístico irá verificar-se em finais do século XVIII, primeiramente pela criação da Aula Régia de Desenho, e em 1836, com a Reforma de Passos Manuel. Esta Reforma permite-nos observar o delineamento de uma estrutura educativa moderna, que inclui a educação artística ao nível dos estudos secundários, criando-se para o efeito, as Academias de Belas Artes de Lisboa e do Porto e a inclusão do desenho como matéria do currículo escolar desde a instrução primária.

1.2 Paradigmas do ensino artístico no Sistema Clássico

Antes de abordarmos os conteúdos e as metodologias oitocentistas, pensamos dever fazer uma breve retrospectiva relativamente aos processos de ensino artístico, anteriores ao estabelecimento do sistema público de ensino. Como já referimos, a transmissão dos conhecimentos em Desenho revelou ao longo dos tempos duas tendências complementares, conforme se destinasse a vocações mais técnicas ou mais artísticas. Neste processo, o livro didático, outrora conhecido como “Tratado” cumpria a função de compilar e divulgar os conhecimentos, de acordo com as culturas artísticas que lhes fossem inerentes. A teorização com origem no Sistema Clássico foi sem dúvida aquela que mais contribuiu para a história da educação artística, sendo até hoje portadora de métodos e conteúdos, que continuam a ser tomados em consideração, e de modelos de pensamento que iremos ver no nosso ensino do Desenho.

¹¹ Em *Discurso sobre as utilidades do Desenho*, p. 9, Machado de Castro refere-se às qualidades inatas dos portugueses para o trabalho artístico, mas a quem faltaria instruir e animar. Neste sentido apela à Rainha para que promova a instrução e proteção das Artes.

¹² Guia da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa: “O ensino artístico e as origens da FBAUL”: 14, 15.

¹³ Ver Ana Marques : *O Ensino das Artes em Portugal*. In: http://www.academia.edu/1230787/O_ensino_das_artes_em_Portugal (acedido em 21-10-2011).

No sistema clássico todas as artes se realizam segundo uma metodologia, caracterizada pela progressão. O método proposto por Francisco de Holanda, à semelhança dos seus contemporâneos renascentistas, que dão à Arte o estatuto de Ciência, supõe a observação de três regras: a *primeira é invenção ou ideia; a segunda é proporção ou simetria; a terceira é decoro ou decência*¹⁴.

Quer na pintura quer na escultura, o ponto de partida é a *ideia*, ou a observação e imitação da natureza, seguida da análise e síntese das formas através do esboço e do desenho, e posterior composição segundo as particularidades de cada um dos meios de expressão. Nas obras de expressão tridimensional a figura humana é o principal motivo da representação. A sua construção implicaria primeiramente um estudo racional da estrutura, mediante cálculos matemáticos, regras da geometria e da proporcionalidade. Na pintura, haveria de proceder-se a uma “arquitetura” compositiva dos elementos do cenário jogando com as leis da perspetiva, e a representação das figuras obedecendo aos cânones da proporcionalidade. Finalmente o acabamento haveria também de corresponder a uma judiciosa aplicação da luz e da sombra em acordo com uma estrutura cromática contida.

A representação visual podia revelar tanto os objetos reais (concretos) como as realidades invisíveis e totalmente imaginárias. Um dos aspetos valorizados quer numa situação quer na outra, é a ousadia pictórica, e a capacidade de inventar ou alterar a natureza formal das coisas. Neste sentido, o “bom” pintor não seria somente aquele que executaria bem, mas aquele que conseguia exprimir e suscitar emoções.

O conceito base do sistema clássico é o da **imitação**. É baseado nesse princípio ordenador que a arte é feita e pensada, distinguindo-se da sua antecedente, a arte medieval, e é contra esse paradigma que a arte contemporânea se irá instaurar.

O conceito de *imitação* surge no desenvolvimento da expressão grega *mimesis*, podendo significar: representação, apresentação e também expressão. Aplicada às artes plásticas, *mimesis*, é no seu sentido mais comum, a reprodução das aparências de qualquer coisa, se bem que este sentido no sistema clássico ultrapasse a mera cópia, uma vez que é valorizada a genialidade do artista na superação da natureza pela sua capacidade de *expressão* individual.

Imitação implica a existência de **modelos** (objetos, imagens ou seres vivos), o que inclui igualmente um valor moral. Poderá tratar-se da imitação de objetos ou imagens que correspondem à ideia clássica de *belo*, e trata-se igualmente da imitação do Mestre, como modelo humano de comportamento e sabedoria, ou descendo na escala, a imitação do “bom” aluno. A imitação da natureza e a imitação do Mestre são referidas por Francisco Leitão Ferreira (1667-1735) na *Nova Arte dos Conceitos*, publicada em 1721. Este autor considera que a imitação é “a *Mestra dos mestres e a arte de todas as artes*”, pois todas as artes nobres ou mecânicas “*se estudarão pelos exemplos de ilustres e*

¹⁴ Da Pintura Antiga (1984): p. 20.

afamados artífices e até com os próprios animais. Assim é com a arquitetura como o trabalho das abelhas, ou com a tapeçaria, derivada do exemplo das aranhas”. Segundo José Fernandes Pereira “em Portugal, a imitação enquadra-se em vários graus já precisos pelo autor setecentista. Tendo como incontornável a existência dum modelo, a imitação pode produzir estes resultados: adotar uma disposição e um significado diferentes; aumentar ou diminuir; transformar-se; exprimir o contrário; imitar por semelhança o mesmo resultado com recursos diferentes”.¹⁵

Além da consideração pela Natureza, o Sistema Clássico pressupunha uma **arqueologia das formas** e o seu domínio, nomeadamente, das técnicas construtivas, registo, história e teorização. Trata-se da imitação de ideais filosóficos e formais da Antiguidade, o que terá sido um dos grandes problemas para a cultura visual em Portugal, uma vez que os vestígios patrimoniais da presença romana não se encontravam propriamente em obras de arte pictórica ou escultórica, mas em obras de engenharia. Este facto terá provocado a necessidade de se recorrer a modelos: estampas e cópias em gesso, como auxiliares de ensino nas Academias setecentistas e oitocentistas, e nos primeiros manuais para a disciplina de Desenho no sistema público de ensino.

Finalmente, importa compreender o que se entende por *decoro* ou *decência*, uma vez que estes conceitos estão intimamente ligados ao que no sistema clássico se entende por *belo*, e que veremos no século XIX, frequentemente traduzido pela expressão *gosto* ou *bom gosto*. No sistema artístico clássico, o *belo* é a concordância com os valores harmónicos da Antiguidade Clássica, mais propriamente a justa proporção e a simetria, o *decoro* e a racionalidade. O *belo* é também sinónimo de bom gosto. Este adquirir-se-ia através da sábia observação e imitação da natureza reunida, à maneira dos gregos; do *decoro*, ou seja, da relação equilibrada entre a conformidade e a utilidade, onde a racionalidade seria verificada pela capacidade de síntese, pela procura do equilíbrio e exclusão do supérfluo, pela adequação entre a forma e a emoção. Neste sentido, a obra bela equivaler-se-ia em verdade e utilidade, ou como diz Francisco de Holanda a este propósito: *que não se faça nenhuma coisa que não seja desejada de se ver da maneira como está*.¹⁶ O mesmo entendimento é traduzido por Machado de Castro, para quem a ordem, clareza e adequação, são em suma os valores que devem regular o *belo*, ou o *bom gosto*. Fazer uma obra bela, parece-nos assim, uma questão de racionalidade e de contenção formal, pois conforme afirma este artista: *“Imitaremos pois a Natureza como casualmente a encontramos? Não: pois neste caso, não attendemos à conformidade; faltamos ao preciso e adoptamos o supérfluo; e em consequência não atinamos com o bom gosto”*¹⁷

¹⁵ O Sistema Clássico, 1999: 8.

¹⁶ Da Pintura Antiga. Pag. 75.

¹⁷ CASTRO, Machado de. Discurso sobre as utilidades do Desenho, proferido a 24 de Dezembro de 1787 na Casa Pia do Castelo de S. Jorge. Lisboa. Impressor António Rodrigues Galhardo. P. 21.

Além dos fundamentos conceptuais, existe uma ordem de procedimentos, aplicação de saberes e posturas físicas, conforme descreve Francisco de Holanda em *Da Pintura Antiga*.

*1º - Faz-se o esquisso: são as primeiras linhas ou traços que se fazem com a pena ou com o carvão, dados com grande mestria e depressa, os quais traços compreendem a ideia e invenção do que queremos fazer, e ordenam o desenho; mas são linhas perfeitas e indeterminadas, nas quais se busca e se acha o desenho e aquilo que é nossa tensão fazermos*¹⁸.

Segundo Joaquim de Vasconcelos¹⁹, Holanda, distingue o Desenho, do debuxo ou esquisso, representando o primeiro a conceção ideal do artista, algo próximo do *dessain*, (intenção, desígnio, invenção), enquanto o debuxo seria a representação material e gráfica dessa intenção, ou seja: esboçar, delinear, traçar – delinear qualquer coisa em superfície pela simples expressão de linhas; ou imitando-a em claro-escuro²⁰. A esta primeira fase, seguir-se-ia a composição e finalmente a aplicação da cor e dos sombreamentos. Um procedimento que iremos ver plasmado e que constituirá a estrutura programática da disciplina de Desenho no ensino secundário em Portugal até ao início dos anos 70.

1.3 Conhecimentos formais implicados na “Ciência do Desenho”

Os conhecimentos implicados na ciência do desenho eram de natureza técnica e formal, mas não só. De acordo com um pensamento holístico do Renascimento, o artista deveria igualmente possuir conhecimentos humanísticos e científicos.

Na Figura 2. podemos ver o ambiente num atelier renascentista onde se realizam estudos de observação do natural (anatomia), executam esquissos e estudos tridimensionais, e cálculos geométricos. Esta imagem mostra-nos a diversidade e o tipo de atividades que poderiam ocorrer numa Academia de pintores, onde em simultâneo decorria o trabalho do ou dos mestres e a aprendizagem dos discípulos. Observamos diversos grupos ocupados em distintas tarefas, representado cada uma delas, as matérias de formação e aprendizagem do artista. Na parede do fundo sobre uma prateleira alta vemos várias cópias de estatuetas clássicas e secções do corpo humano em gesso (cabeças, mãos, bustos, torso), em escala reduzida, e penduradas três pinturas de várias dimensões figurando paisagem, retrato dum jovem e uma composição de figuras com tema bíblico da crucificação. Junto a esta parede observamos dois grupos.

¹⁸ Idem, p. 45.

¹⁹ Joaquim de VASCONCELOS (1879). Francisco de Hollanda : *Da fabrica que fallece á cidade de Lisboa : Da Sciencia do Desenho*. Porto. Imprensa Nacional. Pp. XXII-XXIV.

²⁰ *Da Pintura Antiga* (edição de 1984). P. 114.



Fig. 2. Pietro Francesco Alberti (1584–1638) *Accademia di Pittori*. (Academia de S. Lucas em Roma).
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/>

Um, chegando à direita observa com detalhe um cadáver, na intenção de compreender os aspetos anatómicos do corpo humano. À esquerda deste grupo, vemos um aprendiz riscando com uma régua os primeiros traços compositivos na tela, provavelmente uma das linhas do sistema perspetivo da representação espacial, atrás dele o mestre afasta-se, olha e confirma a correta horizontalidade do traço.

No Plano intermédio um grupo realiza estudos de geometria e um outro observa num esqueleto, a anatomia do corpo humano. Finalmente em primeiro plano, três grupos fechando em arco a composição geral. Dois destes grupos analisam mapas, documentos, poderão fazer cálculos, e um último grupo de dois jovens modela a figura humana em barro, em escala reduzida, num típico exercício escolar.

A teorização Clássica e Neoclássica deixou-nos aqueles que são considerados em inícios do século XIX, os conteúdos básicos numa aprendizagem artística, e que veremos parcialmente reproduzidos nos programas para o ensino do desenho no ensino público, nomeadamente no que diz respeito às representações do corpo humano, do espaço, e na representação do volume e utilização da cor. A saber:

O corpo humano. Considerado desde Vitruvius, como exemplo perfeito de proporção e de harmonia entre as partes e o todo, será o principal cânone envolvido nas composições visuais e também na arquitetura. Contudo, como diz Holanda, não seria suficiente ao pintor saber representar o aspeto exterior das coisas, pois este haveria de *saber e*

*conhecer como debaixo daquela pele e superfície está a razão das coisas interiores e secretas*²¹, surgindo assim a justificação para o estudo da anatomia.

A Perspetiva. Trata-se do conhecimento necessário para sugerir afastamento ou profundidade tridimensionais, no plano bidimensional. Holanda refere-se à perspetiva linear, *por virtude das linhas piramidais que saem do nosso olho*, e à perspetiva aérea, como um tipo de saber próprio dos pintores, (desenvolvido por Leonardo da Vinci e teorizado no seu Tratado de Pintura), *ignoto aos perspetivos e aos matemáticos e que não se alcança com regra, nem compasso, nem por razão de linhas, nem medidas (...). São as cores que pintam aquela cidade, ou casa muito ensolvida e esfumada, porque está longe, e a mão muito clara porque está perto.*²² Ainda no âmbito da perspetiva refere-se ao recursado, ou escorço, como *aquele efeito, segundo o qual os objetos vistos de frente apresentam dimensões reduzidas, arte de representar os objetos em proporções menores que a realidade.*²³ Intimamente relacionado com a perspetiva, está o enquadramento ou “ponto de vista”: *é a parte da perspetiva onde na tábua ou lugar que se quer pintar se deve escolher ou determinar uma vista.*²⁴ Na sua obra, *Do Tirar Polo Natural*, uma obra dedicada ao retrato, Holanda diz que quando se pretende “tirar do natural”, o desenhador deve escolher o ponto de vista em que o modelo fique mais favorecido, tendo em conta a iluminação e a “boa sombra”²⁵.

Luz e a Sombra. A luz serve para dar realce, a sombra acentuará a forma delineada, formando o que chama do *incorpóreo* da pintura.

Cor. A aplicação da cor na teoria académica é tão restrita e austera quanto se exige no desenho e na representação em geral. Trata-se de aplicar o *decoro*, uma regra de contenção tão cara aos artistas clássicos e a toda a sua linhagem: *A luz e da sombra, contém a doutrina e o princípio de todas as cores (...) que, não devem ser muito coloridas (...) mas antes tristes e graves*²⁶.

Para a realização das composições pictóricas ou escultóricas, o pintor teria de ter, para além dos conhecimentos técnicos e formais, muitos outros derivados de várias ciências, nomeadamente, *filosofia natural, teologia, poesia, cosmografia, geometria, matemáticas, fisionomia, anatomia.*²⁷

²¹ Idem. Capítulo 18º. Da Anatomia. Pp. 48-49.

²² Idem. Capítulo 39º. Da Perspetiva. P.77

²³ Idem. Capítulo 41º. *Do recursado*. P.117

²⁴ Idem. Capítulo 40º: Do ponto a que acode a pintura. P. 77.

²⁵ *Do Tirar pelo Natural* (edição de 1984). P.17.

²⁶ Da Pintura Antiga. Capítulo 37º Das cores. P. 72 (os capítulos 34º, 35º e 36º, são intitulados respetivamente: Da luz e do claro; Da sombra e escuro; do branco e do preto).

²⁷ Idem. *Que ciências convêm ao pintor*. P.32-35. Os mesmos argumentos, relativos à formação dos artistas, igualmente são exprimidos por Machado de Castro no *Discurso sobre as utilidades do Desenho*, proferido a 24 de Dezembro de 1787 na Casa Pia do Castelo de S. Jorge. Lisboa. Impressor António Rodrigues Galhardo, p.14.

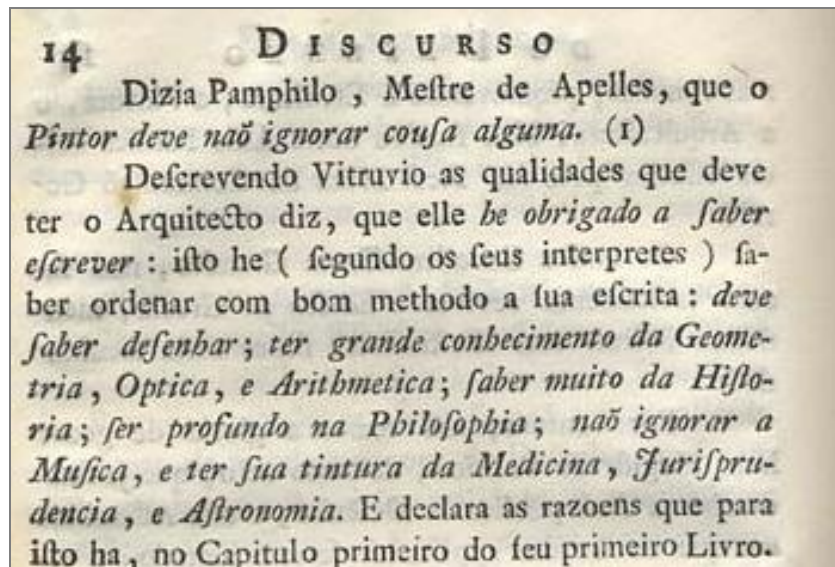


Fig. 3. Extrato de texto de Machado de Castro em Discurso sobre as utilidades do Desenho.

No século XIX, com a criação do sistema público de ensino, iremos observar a concretização deste ideal - a formação geral e enciclopédica – do indivíduo, mediante uma planeada repartição e progressão dos saberes, desde o ensino primário até ao final do ensino secundário, de acordo com cada especialidade científica. No estabelecimento dos saberes nucleares da disciplina de Desenho iremos verificar a persistência do paradigma clássico, o que valida a afirmação de André Chervel²⁸, segundo o qual, os conteúdos do ensino tendem a ser selecionados pela sua validade histórica e reconhecimento no seio de uma determinada cultura. Sobre a estrutura científica, acresce a ação da pedagogia, antes tida como “metodologia”, cabendo a esta o principal papel na recriação dos saberes e na sua adequação ao público-alvo. Nomeadamente no modo como se gere a progressão e domínio dos conhecimentos ao longo dos cinco anos do nível de estudos secundários, e em cada ano, na repartição progressivamente complexa das matérias e do seu ensino.

De acordo como o sistema clássico, os estudantes deveriam começar por ter uma base sólida no estudo da geometria, aspeto que verificaremos ter sido dominante na disciplina de Desenho, até meados do século XX, em Portugal. Por sua vez, iremos verificar que o método de aprendizagem no sistema clássico, contemplando as operações: desenho; composição; cor e claro-escuro, será alvo de transferência para a estrutura programática através das modalidades: desenho à vista, composição decorativa; luz e cor, mediante um procedimento progressivo de aquisição de competências.²⁹

²⁸ Chervel analisa a origem da expressão “disciplina” escolar no sentido em que a utilizamos hoje, como secção ou corte no universo do Saber, e da sua reorganização para efeitos de construção dos currículos. *Histoire des disciplines scolaires* (pp.60-64). in: *Histoire de l'Education*.

http://ife.enslyon.fr/publications/editionelectronique/histoireeducation/INRP_RH038_3.pdf

²⁹ Miguel Figueiredo de FARIA (2008): *Machado de Castro (1731-1822). Estudos*. O autor cita Francisco Assis Rodrigues, discípulo de Machado de Castro e posteriormente regente da Aula de Escultura de Mafra, mais propriamente excertos da sua obra escrita *Memória sobre o método e processos de trabalho na pedra* (Lisboa, 1829), pela qual descreve a metodologia de trabalho do

Veremos igualmente noções como as do enquadramento e perspectiva, no desenho à vista de objetos ou elementos da natureza, a que se acrescenta o escrutínio anatómico destas formas.

O processo de racionalização e contenção formal implicado nas noções de *decoro*, *belo* e *bom gosto* será operacionalizado, para efeito deste ensino aos jovens estudantes, na prática da estilização das formas, um aspeto do programa de Desenho suprimido somente a partir do início dos anos 70 do século XX.

Finalmente importa referir as fontes (iconografia) que virão a ser dadas através de estampas com reproduções de monumentos e fragmentos arquitetónicos, e de ornamentos em gesso, correspondentes ao período clássico, mas também à Antiguidade e aos estilos de arte árabe e europeia (românico, gótico, renascimento, barroco, etc.). Estas fontes, também reproduzidas nos compêndios de Desenho, representarão o contributo da educação artística para a formação cultural e erudita do aluno do Ensino Secundário.

aprendiz de escultura. Primeiramente “o estudo do desenho evoluirá das estampas aos gessos e, por fim, ao “do natural”, conduzindo o aluno à segunda fase, a da modelação” (...) “depois de uma constante aplicação ao modelo em barro, deve passar o Discípulo ao trabalho da pedra, que he, como se disse o fim e o complemento de todos os seus estudos” (pp. 49-50). Os estudos do escultor seriam de natureza enciclopédica como vimos anteriormente, com os quais se pretende que o aluno adquira cultura e bom gosto.

2 O Sistema de Ensino Público Secundário em Portugal (1836-1905)

No Capítulo 2 abordaremos o surgimento do Sistema Público de Ensino em Portugal e a criação dos sistemas de ensino técnico e liceal. O período considerado decorre entre as Reformas de 1836 e de 1905. A ideologia que fundamenta a inclusão do Desenho como matéria do elenco do plano de estudos é de natureza instrumental e utilitarista se bem que em 1905 se observe uma tendência que valoriza o Desenho como fator de desanuviamento intelectual, educação moral e estética.

Começamos por apresentar a definição e a origem do conceito de Instrução Pública e damos informação acerca das tendências pedagógicas que entre nós, sustentam a inclusão do desenho como matéria curricular.

Particularizamos os aspetos relacionados com a criação do sistema de ensino técnico e a sua difusão no território nacional e passamos à análise do Desenho como matéria curricular nos planos de estudos do ensino técnico e do ensino liceal.

Em finais do século XIX e inícios do século XX, as Reformas de Jaime Moniz (1894-95) e de Eduardo José Coelho (1905) viriam a definir a estrutura curricular e os objetivos do ensino secundário liceal. A partir da análise destas Reformas identificamos as principais mudanças ocorridas na disciplina de Desenho.

No final deste Capítulo procedemos à análise dos Compêndios de Desenho mais representativos deste período, que antecedemos por uma introdução acerca da importância do manual escolar como objeto de transmissão de conhecimentos.

Finalmente, apresentamos os compêndios de Theodoro da Motta, o qual nos introduz na didática do “desenho linear”, e de Luiz Miguel de Abreu e de António Teixeira Machado, autores que introduzem e desenvolvem a didática do Método Estimográfico.

2.1 Conceito de Instrução Pública

O conceito de **Instrução Pública** corresponde a uma estrutura educativa visando a generalidade da população a partir dum modelo curricular legislado pelo Estado. O nível de ensino considerado básico era o Primário e o acesso ao mesmo deveria ser gratuito.

Desde finais do século XVIII que a instauração de um sistema educacional público, à semelhança do que já acontecia na maioria dos países da Europa, é um dos assuntos mais prementes da governação e dos intelectuais portugueses. Apesar de a primeira metade do século XIX ocorrer num clima de grande agitação política e social, esta

situação não impediu que os intelectuais e os políticos da época produzissem e divulgassem o seu pensamento sobre o que julgavam melhor para a Nação.

A ideologia política emergente no 1º quartel do Século XIX é o liberalismo e a sua expressão em termos educacionais manifestou-se ativamente em argumentos como os de Luís Mouzinho de Albuquerque, que publica no exílio (1823) *Ideias sobre o estabelecimento da Instrução Pública dedicada à Nação Portuguesa e oferecidas aos seus representantes*, aí defendendo que sem luzes não há liberdade, independência duradoura, nem meio ou esperança de prosperidade. Na reforma de ensino que idealizou, considera a instrução pública uma dívida sagrada dos governos que deveria estar ao alcance de todos os indivíduos. Por sua vez, os governantes liberais, inspirados pelo Art. 366º do título IX da “Instrução Pública” da Constituição de Cádiz de 1822, propõem às cortes que, na redação da Constituição, constasse que em todas as cidades e vilas do reino se estabelecessem escolas de ler, escrever e contar e o catecismo das obrigações religiosas e civis.

Em Portugal, o primeiro esboço do sistema público de ensino, contemplando de modo articulado vários níveis e estruturas educativas, surge entre 1836 e 1837 sob proposta e legislação do Ministro Manuel da Silva Passos.

Em finais de 1836 foram publicados os planos para a Instrução Primária (15 de Novembro); a Instrução Secundária (17 de Novembro); a Instrução Superior (5 de Dezembro), e os Estudos das Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e do Porto (29 de Dezembro). São criadas as Academias de Belas Artes de Lisboa (25 de Outubro) e do Porto (22 de Novembro); os Conservatórios de Artes e Ofícios de Lisboa (18 de Novembro) e do Porto (5 de Janeiro de 1837). É também criada, neste ano, mas sob a tutela do Ministério da Guerra, a Escola Politécnica do Porto (11 de Janeiro) regulamentada por decreto publicado em 13 de janeiro.

Devido à instabilidade política, já que Passos Manuel haveria de sair do Governo em 1837, muitas das intenções manifestadas nestes documentos legislativos não foram desenvolvidas, nomeadamente a definição de programas e outros aspetos relacionados com a organização e administração dos vários sistemas de ensino.

Só em 1844, com a Reforma da Instrução Pública de Costa Cabral (20 de Setembro), se voltaria a legislar para o Ensino Primário e para o Ensino Secundário. Costa Cabral procura centralizar as questões da educação rompendo com o anterior sistema de autonomias locais. Toda e qualquer decisão de carácter particular ou local passaria a depender de autorização do Governo, desde a tipologia do edifício escolar (Art.6º), à extensão das matérias, ao método, ao número de lições, etc. (art.4º). O seu plano para a Instrução Secundária (Título II) é bastante ambicioso e irrealista tendo em conta que não existiam as condições físicas e materiais para aquilo a que se propunha: um liceu em cada uma das capitais de distrito e dioceses do reino. Institui-se um conjunto de matérias comuns a todos os liceus, e um outro conjunto de matérias, distinto entre si, conforme um suposto interesse local. As alternativas curriculares seriam vastas com uma

dominante humanística muito acentuada não havendo lugar para a disciplina de Desenho.

Quanto a resultados, o relatório anual de Instrução Pública³⁰ de 1857-58 dá conta do estado do ensino público e dos resultados das várias reformas implementadas até aí.

O relatório é devastador quanto às condições para o ensino público primário, apontando a falta de condições físicas e materiais, os métodos inadequados, a falta de uniformização dos livros elementares; o ensino feminino, diminuto; e o ensino particular, debatendo-se com a pouca competência dos professores. Quanto ao ensino secundário, o relatório refere a degradação dos edifícios, a necessidade de se uniformizar o estudo pela adoção de compêndios comuns a todos os liceus, e o fraco aproveitamento escolar.

A grande preocupação educativa a partir da segunda metade do século XIX centra-se na criação de um ensino de natureza profissionalizante contemplando as necessidades do país nas áreas da indústria, agricultura e comércio. Alexandre Herculano, formado pela Aula do Comércio, foi uma das vozes que se insurgiu contra um tipo de ensino escolástico, denunciando o carácter abstrato e a inutilidade do ensino preparatório (hoje Ensino Secundário), dizendo ser este unicamente orientado para a universidade, sem nenhuma ligação com a vida, dispendioso sem ser produtivo, gastar muito tempo sem objetivo e não ensinar. Herculano defendia o princípio moderno da ligação entre a escola e a vida, dizendo que a ciência e a erudição se deviam ligar aos factos, o que não se conseguiria com uma educação meramente intelectual. Na sua obra *Da Educação e Instrução das classes laboriosas* (1838), condenava o facto de estas terem sido sistematicamente excluídas dos benefícios da cultura. Para Herculano, o ensino deveria contemplar finalidades sociais e individuais. Quanto à instrução popular, destaca a necessidade das componentes cívica e, até, política da mesma. Uma educação assente em bases científicas e culturais capazes de responder à mobilidade profissional, visando as necessidades da economia nacional, e o capitalismo agrário e industrial em ascensão. Neste sentido, Herculano preconiza escolas técnico-profissionais para a formação de diretores de empresas, empresários rurais e comerciais, mestres de oficinas e também operariado. Na instrução elementar, o ler e o escrever não seriam mais que as bases a que teriam de ser adicionados os conhecimentos aplicados à vida material, através de disciplinas como Desenho Linear, Geometria Prática, Noções de Física, Química, Higiene e Religião³¹.

³⁰ In: Reformas Educativas 1835-69, p. XXI.

³¹ Opúsculos, Tomo VIII, pag.75.

2.2 Da utilidade do Desenho

No processo de organização do sistema público de ensino em Portugal, o grande argumento para validar a inclusão do desenho como matéria de ensino foi o facto de este ser considerado um saber útil para a formação profissional de numerosos quadros, quer artísticos, na vertente das artes e ofícios, quer sobretudo técnicos.

No *Discurso sobre as utilidades do Desenho* (1787), Machado de Castro refere os múltiplos e imprescindíveis usos do mesmo, que considera a base de todas as artes, comparando-o a *uma frondosa árvore, cujos vigorosos ramos, viçosas folhas e frutos salutareis, se espalharão em benefício de todas as ciências e artes*, nomeadamente: Medicina, Anatomia, Botânica, Geografia, Comércio, Milícia, História, Arquitetura, Escultura, Pintura e Gravura.(Fig.1).³²

Também Francisco Vieira “Portuense” (1765-1805), em 1802, aquando da inauguração da “Aula de Desenho”³³ no Porto, viria a afirmar que o ensino do desenho poderia ter uma intervenção social, uma vez que desenvolveria a apuração do bom gosto do qual resultaria o aperfeiçoamento dos produtos fabris e manufaturas. A sua ação e benefício haveria, de um modo mais geral, de alargar-se a toda a Nação, dotando-a da elegância que caracterizava outros povos³⁴. As referências culturais e hábitos de trabalho são objetivos perseguidos por Vieira Portuense, que se congratulava pela qualidade do material escolar que tinha à sua disposição: coleções de livros dedicados à geometria, à perspetiva e à arquitetura, e exemplares de ornatos e de estampas reproduzindo esculturas gregas. Apesar de Vieira Portuense se reger pelos valores e regras do Sistema Clássico, será o argumento da utilidade industrial do desenho que irá ser utilizado para legitimar a Aula de Desenho.

Uma outra vertente da educação artística é proposta por Almeida Garrett (1799-1854). Exilado em Londres, publica *Da Educação* em 1829, onde, a pretexto da educação da futura soberana (D. Maria II), ensaia um tratado de educação geral. *A finalidade da educação*, diz, *é formar o corpo, o coração e o espírito*, de modo a fazer do cidadão *um membro útil e feliz da sociedade*³⁵, o que seria concretizado através de um conjunto de atividades (dança, música, desenho) com início na instrução elementar da criança. Na sua opinião, o conhecimento e aprendizagem das belas-artes devia ser dado a todos os “pupilos”, pois estas ofereciam “consolo e alívio na velhice, na doença e nos reveses da

³² CASTRO, Machado de. *Discurso sobre as utilidades do Desenho*, proferido a 24 de Dezembro de 1787 na Casa Pia do Castelo de S. Jorge. Lisboa. Impressor António Rodrigues Galhardo. Pp. 5-9.

³³ Criada com o apoio da Companhia das Vinhas do Alto Douro, da qual o “Portuense” havia sido anteriormente beneficiário com uma bolsa de estudos para Itália, onde esteve entre 1789 e 1801.

³⁴ Vieira Portuense. *Discurso Inaugural*. P.26. In. J F Pereira, 1999: 189.

Segundo informação do catálogo (pp. 283, 284) Francisco Vieira o Portuense (1765-1805), publicado pelo Museu de Arte Antiga em 2001, por ocasião de uma exposição retrospectiva dedicada a este artista, o discurso inaugural proferido pelo artista em 14 de Junho de 1802 foi publicado em 1803 com a seguinte referência: *Discurso feito na abertura da Academia de Desenho e Pintura da Cidade do Porto*, por Francisco Vieira Junior, Primeiro Pintor da Câmara e Corte, e Lente da mesma Academia. Por ordem de Sua Alteza Real. Lisboa. M.DCCC.III. Na Regia Officina Typográfica.

³⁵ *Da Educação*. Editor Ernesto Chardon e Tipografia de A.J. da Silva Teixeira. Edição de 1883. Pp. 9-10 (Livro Primeiro: Da Educação doméstica ou Paternal comum para ambos os sexos. Parte I: Da Infância à Puerícia).

sorte”.³⁶ Como ponto de partida para esta educação estaria o despertar dos sentidos para o sentimento do *belo*³⁷.

A tendência utilitarista haveria contudo de predominar, o que se justificava face ao atraso do país, e constituiria argumento de peso aquando da criação da Academia de Belas Artes em 1836. Podemos ler no seu Regulamento: “*Querendo eu [a Rainha D. Maria II] promover a civilização geral dos portugueses, difundindo por todas as classes o gosto do Belo, e proporcionando meios de melhoramento aos Ofícios, e Artes, pela elegância das formas dos seus artefactos, a fim de que se goze quanto antes das incalculáveis vantagens que as nações mais cultas da Europa estão colhendo deste ramo de Instrução Pública (...)*”³⁸. Pelo Art.2º desse Estatuto afirma-se que o *objeto imediato desse estabelecimento seria unir em um só corpo de escola todas as Belas Artes com o fim de facilitar os seus progressos, de vulgarizar a sua prática, e de a aplicar às Artes Fabris*”³⁹.

O argumento em defesa da utilidade do desenho seria protagonizado, na segunda metade do século XIX, por Joaquim de Vasconcelos. Assente nas teorias positivistas francesas e inspirando-se em Ruskin (1819-1900) e em Gotfried Semper (1803-1879), Joaquim de Vasconcelos (1849-1936) defendeu o ensino do desenho enquanto conhecimento e linguagem, tanto para o desenvolvimento das faculdades humanas (a *educação do espírito* era a expressão usada na época), quanto para o progresso industrial do país. Por meio da educação e do aperfeiçoamento do “gosto”, pensava-se promover uma revolução nas manufaturas e na criação de produtos consentâneos com uma civilização moderna. O saber em Desenho Industrial, associado ao desenho geométrico ou “exato”, tornou-se o símbolo da formação e especialização das classes trabalhadoras dos setores industrial e artístico. Neste sentido, o rigor era proporcional à capacidade de reproduzir exatamente o modelo, a máquina, o ornato, nas mais diversas tecnologias industriais e artísticas, pela precisão dos resultados e pelo uso dos instrumentos no ato da sua execução. Para Vasconcelos, o desenho é a base de todo o ensino artístico e das formas em geral. No seu texto sobre *A Reforma de Bellas-Artes* (1877) aponta para a necessidade de duas reformas: a reforma geral do ensino do Desenho e a reforma do Ensino Artístico de Aplicação, incluindo nesta a organização dos Museus de Artes Industriais e das Escolas de Artes e Ofícios. Relativamente à primeira, critica a falta dum projeto para a reforma do ensino do Desenho que, na sua opinião, deveria compreender três graus: o primário, o secundário e o superior. Criticando também a falta de preparação dos alunos que acediam à Academia de Belas Artes (Lisboa e Porto), defende que esta deveria ser equiparada ao ensino superior, exigindo-se aos alunos a frequência prévia dos cursos liceais ou dos cursos de formação profissional em artes e

³⁶ Carta Undécima: Ornamentos da educação: prendas, música, desenho, dança. P. 229.

³⁷ Idem. P. 130.

³⁸ Reformas do Ensino em Portugal. Tomo I Vol. I. pp. 23-35. Ministério da Educação 1989.

³⁹ Com a criação da Academia de Belas Artes, extinguiram-se a Aula de Gravura criada em 1763, a aula de Desenho de Figura e de Arquitetura Civil criada em 1781, bem como as Casas do Risco e da Escultura, dependentes da Repartição das Obras Públicas.

ofícios. Nesta lógica, a preparação em desenho decorreria dum plano de estudos articulado e progressivo entre os cursos secundários e os cursos das Academias de Belas Artes.

Para Vasconcelos, o insucesso deste ensino no sistema público dever-se-ia à inexistência de uma didática adequada e de manuais escolares por onde os alunos pudessem estudar os elementos do desenho. No seu texto de 1879⁴⁰, Vasconcelos dá conta de diversos exemplos colhidos em experiências educativas levadas a cabo por países como a Alemanha, a Áustria e a Inglaterra, que vieram a servir de modelo em Portugal, mais exatamente através dos manuais escolares de José Miguel de Abreu e António Luiz Machado, publicados após a Reforma de Jaime Moniz, em 1894.

Quanto ao Ensino Artístico de Aplicação, Vasconcelos defende uma aprendizagem da arte aplicada à indústria e a relação recíproca entre ambas, com características e conteúdos que o distinguíssem do ensino realizado nas Academias de Belas Artes. Segundo informação do autor, em Portugal, à data deste relatório, o ensino da arte aplicada à indústria era unicamente ministrado em aulas noturnas, frequentadas por centenas de operários, onde se ensinava Desenho de Ornato, Desenho de Arquitetura e Desenho de Figura e do Antigo⁴¹. Vasconcelos critica este elenco de matérias de cariz académico, defendendo a necessidade de se ensinar o desenho linear ou geométrico, que, em sua opinião, seria muito mais útil no desempenho das profissões destes alunos⁴².

Tanto quanto às escolas de artes aplicadas, quanto aos museus industriais, Vasconcelos é um adepto da descentralização, defendendo o desenvolvimento das indústrias e ofícios tradicionais, através da criação de escolas implantadas regionalmente e vocacionadas para essas indústrias.

2.3 Criação do Ensino Técnico

O Plano Educativo de Passos Manuel incluía a criação de Conservatórios de Artes e Ofícios em Lisboa e no Porto, aos quais se pretendia associar museus ou laboratórios técnicos onde se exporiam máquinas, modelos, utensílios, desenhos, descrições e livros referentes às diferentes artes e ofícios. Estas escolas destinar-se-iam preferencialmente às artes aplicadas (à indústria), ainda que à data não se conseguisse definir um ensino técnico de cariz industrial, uma vez que o próprio país era carecido neste domínio, quer em recursos, quer em tradição científica e tecnológica.

Em 1852, com Fontes Pereira de Melo⁴³ e por iniciativa do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, são criados os ensinos, agrícola e industrial⁴⁴.

⁴⁰ A Reforma do Ensino das Belas Artes III. Reforma do Ensino do Desenho. Porto, Imprensa Nacional, 1879.

⁴¹ Idem, ibidem: 13-15. De acordo com o relatório, os alunos provinham de profissões como: canteiros, carpinteiros, comerciantes, entalhadores, escultores, estucadores, fabricantes, marceneiros, ourives, pedreiros, pintores, serralheiros, trolhas, tipógrafos.

⁴² A Exposição das Escolas de Desenho Industrial. Porto Tipografia do Comércio do Porto, 1891: 10.

⁴³ Decreto de 30 de Agosto, publicado no Diário do Governo de 1 de Setembro de 1852.

O ensino industrial, constituindo um subsistema do ensino secundário, seria destinado à formação especializada dos operários fabris e técnicos das artes e dos ofícios. Um dos problemas com que o Governo se deparou na organização do Ensino Técnico, foi a idade dos aprendizes, pois nessa época encarava-se com naturalidade que uma criança trabalhasse desde muito cedo. Admitia-se, pois, que a escolaridade primária pudesse ser feita nos próprios estabelecimentos do ensino técnico. É assim que, em 1864, João Crisóstomo de Abreu propõe a divisão do Ensino Industrial Elementar em duas etapas: o Ensino Geral Elementar para crianças até aos doze anos de idade, com um currículo comum a todas as profissões industriais, artes e ofícios; e, numa segunda etapa, o Ensino Especial, com currículos distintos conforme as diferentes artes e ofícios. A componente prática do curso seria ministrada em oficinas, fábricas ou estabelecimentos do Estado.

Contudo, será nas décadas de 80 e 90 que voltarão a ser tomadas medidas importantes para o desenvolvimento deste sistema de ensino. Com António Augusto de Aguiar (Decreto de 3 de Janeiro de 1884), são criadas a Escola Industrial da Covilhã e oito escolas de desenho industrial: três em Lisboa: *Alcântara, Belém, junto ao Museu Industrial e Comercial, e outra em qualquer dos centros fabris de Lisboa; três no Porto, sendo uma no Bonfim, uma junto ao Museu Industrial e Comercial e a outra em qualquer um dos centros fabris do Porto; uma nas Caldas da Rainha; uma em Coimbra*⁴⁵. Estas escolas teriam por fim ministrar o ensino do Desenho exclusivamente industrial e com aplicação à indústria ou indústrias predominantes nessas localidades.

De acordo com o Regulamento Geral das Escolas Industriais e das Escolas de Desenho Industrial,⁴⁶ algumas destas, em conjunto com os museus industriais e comerciais, criados pelo Decreto de 24 de Dezembro de 1883, teriam a vocação de divulgar as indústrias e o artesanato regionais, além de que passariam a funcionar como Escolas Normais destinadas à formação de professores deste sistema de ensino, o que não veio a acontecer. Em vez disso, optou-se, no final desta década, por recrutar professores no estrangeiro⁴⁷. Subjacentes a este plano de modernização do ensino industrial estariam instituições como a *Normal School of Design*, criada em 1837, o *Museu de Kensington* (1852) e o Real Museu de Arte e Indústria de Viena cuja ação educativa, divulgada entre nós por Joaquim de Vasconcelos, teria sido precursora na promoção do ensino industrial e na difusão do ensino racional do desenho elementar e do desenho industrial.⁴⁸

⁴⁴ Pelo Decreto de 30 de Dezembro de 1852, foram criados o Instituto Industrial de Lisboa e a Escola Industrial do Porto. Esse sistema de ensino dividir-se-ia nos graus elementar, secundário e complementar. No Instituto Industrial, existiam os três graus de ensino; na Escola Industrial, existiam só os dois primeiros, onde, entre outras, seriam lecionadas as disciplinas de Desenho Linear, Ornato Industrial, Desenho de Modelos e Máquinas e Geometria Descritiva Aplicada às Artes.

⁴⁵ *Decretos criando escolas Industriais e Escolas de desenho Industrial*. Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. Direção Geral. Lisboa, Imprensa Nacional. 1888. (pp.3-4).

⁴⁶ Regulamento Geral das Escolas Industriais e das Escolas de Desenho Industrial (6 de Maio de 1884), in: *Reformas do Ensino em Portugal*, Tomo I, Vol. II, M.E. 1991; pp. 140-144.

⁴⁷ A proposta de recrutamento e respetivo programa é autorizada por despacho de 25 de Fevereiro de 1888, pelo Ministro Emídio Navarro.

⁴⁸ VASCONCELOS, 1879: Reforma do Ensino das Belas Artes III. Reforma do Ensino do Desenho.

Em 1886, no âmbito da Reforma de Emídio Navarro, é publicado o *Plano de Organização do Ensino Industrial e Comercial*⁴⁹, operando-se a distinção entre o ensino do desenho no sentido estritamente artístico, o desenho artístico com aplicação à indústria, e o desenho industrial, criando-se escolas distintas para cada tipo de ensino. Surgem assim as escolas industriais e as escolas de desenho industrial.

As primeiras seriam destinadas à formação de contramestres, encarregados e operários, e as segundas ao ensino do desenho com aplicação à indústria, mais propriamente às indústrias predominantes nas localidades onde essas escolas seriam estabelecidas. As escolas de desenho industrial tinham como principal finalidade a valorização e o desenvolvimento das pequenas indústrias, manufaturas e artesanato regionais. Como tal, os cursos diferiam consoante o seu local de implantação. Até junho de 1888, e em muitos casos a pedido das próprias localidades, foram criadas cinco escolas industriais e dezassete escolas de desenho industrial (Fig. 4). O plano de estudos é fixado para cada um dos ramos do curso, deixando-se liberdade aos professores para a organização dos programas, que seriam posteriormente analisados pelos inspetores e alvo de relatório a apresentar superiormente.

Durante a década de 90, assiste-se ao momento da estabilização curricular no ensino técnico profissional. Os Decretos de 8 de outubro de 1891 e de 5 de outubro de 1893, emitidos pelo Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, procuram reorganizar todo este sistema de ensino que à data contava com trinta cursos, publicando os planos de estudo de todas as escolas e os programas das diversas disciplinas.

A estreita colaboração entre o ensino teórico e o ensino prático marca a orientação que se desejava para este sistema de ensino: “(...) *o ensino científico, bem como o ensino do desenho e da modelação, serão sempre ministrados em harmonia com os trabalhos officinaes*”⁵⁰.

Para fazer face às necessidades educativas dos diversos públicos, criou-se o ensino primário noturno e diurno, a par do ramo do ensino elementar. Assim, são criados os cursos gerais (Elementar e Complementar) das escolas industriais e das escolas de desenho industrial. O Curso Geral Elementar conjugava-se com o ensino primário e tinha a duração de dois anos. Neste curso eram ministradas as disciplinas de Desenho Geral I e Trabalhos Manuais (madeira e ferro para o sexo masculino e costura e bordados para o sexo feminino). O programa de Desenho Geral I preparava os alunos para reproduzirem apenas desenhos geométricos.

⁴⁹ Decreto de 30 de Dezembro, emitido pelo Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria e publicado em 1887, pela Imprensa Nacional, Lisboa.

⁵⁰ Decreto de 8 de Outubro de 1891.

ESCOLAS INDUSTRIAIS E DE DESENHO INDUSTRIAL CRIADAS ATÉ 13 DE JUNHO DE 1888				TRIAL CREADAS ATÉ 13 DE JUNHO DE 1888	
	Classificação	Síde	Nome	Data da criação	Disciplinas professadas
Norte	Escolas industriais	Guimarães ¹	Francisco de Hollanda	3 de dezembro de 1884...	Desenho industrial, lingua franceza, arithmetica, geometria elemental e contabilidade industrial, principios de physica e elementos de mechanica, chimica industrial.
		Porto (Bomfim) ²	Faria Guimarães....	13 de junho de 1888....	Desenho industrial, arithmetica e geometria elemental, chimica industrial especialmente applicada á tinturaria.
		Porto (Villar).....	Infante D. Henrique..	3 de janeiro de 1884....	Desenho industrial.
		Villa Nova de Gaia.....	Pasos Manuel.....	3 de janeiro de 1884....	Desenho industrial.
	Escolas de desenho industrial	Covilhã.....	Brotero.....	9 de janeiro de 1884....	Desenho industrial.
		Braga.....	—	11 de dezembro de 1884	Desenho industrial.
		Bragança.....	—	13 de junho de 1888....	Desenho industrial.
		Figueira da Foz.....	—	13 de junho de 1888....	Desenho industrial.
		Vianna do Castello.....	—	13 de junho de 1888....	Desenho industrial.
		Villa Real.....	—	13 de junho de 1888....	Desenho industrial.
Sul	Escolas industriais	Covilhã ³	Campos Mello.....	3 de janeiro de 1884....	Desenho industrial, lingua franceza, arithmetica, geometria elemental e contabilidade industrial, chimica industrial especialmente applicada á tinturaria.
		Caldas da Rainha ⁴	Rainha D. Leonor....	4 de agosto de 1887....	Desenho industrial, arithmetica e geometria elemental, noções de geologia e mineralogia, chimica applicada ás artes especialmente á ceramica.
		Lisboa (Alcantara) ⁵	Marquez de Pombal..	13 de junho de 1888....	Desenho industrial, lingua franceza, arithmetica e geometria elemental, principios de physica e elementos de mechanica, chimica industrial.
	Escolas de desenho industrial	Lisboa (Belem).....	Gil Vicente.....	3 de janeiro de 1884....	Desenho industrial.
		Lisboa (Xabregas).....	Afonso Domingues...	3 de janeiro de 1884....	Desenho industrial.
		Portalegre.....	Fradesso da Silveira..	6 de maio de 1884....	Desenho industrial.
		Thomar.....	Jacome Ratton.....	6 de maio de 1884....	Desenho industrial.
		Troves Novas.....	Victorino Damasio...	6 de maio de 1884....	Desenho industrial.
		Peniche.....	Rainha D. Maria Pia	4 de agosto de 1887....	Desenho industrial.
		Faro.....	Pedro Nunes.....	13 de junho de 1888....	Desenho industrial.
		Leiria.....	Domingos Sequeira...	13 de junho de 1888....	Desenho industrial.
		Setubal.....	Princeza D. Amelia...	13 de junho de 1888....	Desenho industrial.

Fig. 4. “Decretos creando escolas industriais e escolas de desenho industrial”. Lisboa. Imprensa Nacional, 1888.

O Curso Complementar tinha a duração de quatro anos e era composto pelo Desenho e pelos Trabalhos Práticos na oficina. No primeiro ano do Curso Complementar, era lecionado o Desenho Geral II, dando continuidade ao desenho geométrico, e introduzia-se o Desenho Ornamental com exercícios de estilização, obrigando à utilização de motivos de arte nacional. Nos restantes três anos do Curso Complementar, era lecionado o Desenho Industrial Especializado conforme o ramo profissional a que a escola se destinasse.

Em 1897, procede-se a nova reorganização e regulamentação das Escolas Industriais e de Desenho Industrial, começando por afirmar-se, no Art.1º do Decreto 14 de dezembro, que estas se destinariam a ministrar o ensino industrial e profissional completo «*pela criação de cursos adequados à indústria ou indústrias predominantes nas localidades onde se acham estabelecidas, tendo por base a difusão do ensino do desenho elemental e do desenho aplicado*»⁵¹. Em 1901, são criadas as Escolas Industriais e as Escolas Comerciais, operando-se uma distinção entre as mesmas, não só fisicamente mas também ao nível do plano de estudos, pois no ensino comercial não existia a disciplina de Desenho.

O princípio do currículo regionalizado e da autonomia pedagógica parece ter sido consensual entre os especialistas, a opinião pública e os empresários locais, impondo-se

⁵¹ Reorganização e Regulamento das Escolas Industriais e de Desenho Industrial e Elementares de Commercio. Aprovados por Decreto de 14 de dezembro de 1897. Lisboa: Imprensa Nacional, 1897.

desde logo como o principal paradigma deste sistema de ensino. A este propósito, escrevia António Arroio em 1911:

*«(...) a distribuição das disciplinas e a fixação dos cursos e dos horários deve preceder, para cada escola, do conhecimento completo e justo das necessidades das indústrias e do operariado locais, necessidades sempre diversas de caso para caso; e que, portanto, toda e qualquer regularização é nefasta ao ensino, e obriga a despesas, em parte, improfícuas. Só inquirindo, especializando e convertendo, tanto quanto possível, cada escola numa entidade pedagógica distinta é que o ensino se torna eficaz».*⁵²

2.4 O Desenho nos planos de estudos do Ensino Técnico e do Ensino Liceal

2.4.1 Escolas de Desenho Industrial

Desde a publicação do *Regulamento das Escolas Industriais e Escolas de Desenho Industrial*⁵³ (1884), o plano de estudos das Escolas de Desenho Industrial contempla duas etapas sucessivas: o Grau Elementar e o Grau Especial, sendo que o primeiro Grau se dividiria nas Classes Preparatória e Complementar.

O ensino do Desenho na Classe Preparatória do Grau Elementar pretendia habilitar o aluno a desenhar à vista sem instrumentos de traçado rigoroso, através da observação e representação intuitiva de figuras e objetos, usando os modelos sólidos, estampas ou quadros parietais. Eram diversos os métodos adotados (ditado, de memória, de invenção, a tempo fixo, etc.), conforme a índole, aptidão e preferência dos alunos, e de acordo com os resultados obtidos pela experiência prática. O objetivo era levar os alunos até ao ponto de desenharem francamente à vista os contornos dos objetos (desenho linear à vista) com uma observação exata e rápida. Para isso, iniciar-se-ia o aluno (de acordo com o método estimográfico) no traçado das linhas retas e suas combinações elementares, depois nas curvas, culminando nas figuras planas, onde se aplicavam as combinações de ambos os tipos de linhas. Seguiu-se o esboço a contorno dos objetos sólidos, dando-se algumas noções básicas de perspetiva e uma noção da harmonia da forma em objetos de uso comum. Nesta classe recomendava-se o uso das lousas estimográficas, onde os alunos desenhariam os objetos ditados pelo professor, e cuja visualização era reforçada com os quadros parietais desses mesmos modelos.

A Classe Complementar tinha por intenção desenvolver nos alunos, por meio de modelos mais complexos, o conhecimento e a aptidão do desenho linear à vista; representação de elementos do ornato vegetal e geométrico, e combinações das duas espécies; desenvolver os rudimentos da perspetiva acompanhando-os com o estudo das sombras e da teoria das cores, por meio de diagramas convenientemente graduados.

⁵² ARROIO, António José, Relatórios sobre o Ensino Elementar Industrial e Comercial. Lisboa: Imprensa Nacional, 1911, p. 26.).

⁵³ Portaria do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria de 6 de Maio de 1884. D.G. nº 103, de 7 de maio de 1884.

Pretendia-se que os alunos, ao terminarem o curso, pudessem reproduzir à vista qualquer objeto, não já somente nas suas linhas ou contornos, mas também na sua aparência real. Para esta classe recomendava-se o uso do papel estigmográfico amarelo ou cinzento, o carvão, o lápis preto, o lápis branco e os lápis de cores. Apesar destas recomendações, dava-se liberdade ao professor para escolher os métodos de ensino que entendesse serem os mais práticos e eficientes⁵⁴. Contudo, a precocidade dos alunos, o analfabetismo da maioria dos adultos e a dificuldade em prepará-los para o Grau Especial, acrescentada à indeterminação dum método comum de ensino, fizeram com que, no ano letivo seguinte (1884/85), se adotasse o método estigmográfico para a classe preparatória em todas as escolas⁵⁵.

O **Grau Especial** dividia-se em três ramos: Ornamental, Arquitetural e Mecânico. O curso do Ramo Ornamental era destinado aos aprendizes e oficiais estucadores, pintores, douradores, litógrafos, gravadores, encadernadores, correeiros, escultores em madeira ou pedra, marceneiros, entalhadores, torneiros, serralheiros, ourives, louceiros. Este curso era constituído pelas seguintes disciplinas: Desenho Geométrico (ou *rigoroso*, com o auxílio dos respetivos instrumentos: régua, compasso, transferidor, esquadro, duplo-decímetro, etc.); o Desenho de Ornato, abrangendo nesta designação os elementos ornamentais naturais (figura, flores, frutos, animais, etc.), os geométricos, e as combinações de ambos; o estudo da perspetiva; o estudo das aguadas; e a modelação em cera ou barro, de figuras, animais, flores e frutos.

O curso do Ramo Mecânico destinava-se aos aprendizes e oficiais serralheiros, montadores e ajustadores, maquinistas, relojoeiros, telegrafistas. Da sua aprendizagem constava o desenho geométrico, perspetivas e aguadas, tal como no curso anterior, o desenho à vista de máquinas e aparelhos industriais; a elaboração de cortes, planos, *épures*, e a construção minuciosa e geral das máquinas motoras e industriais. O curso de cada um dos ramos tinha a duração de dois anos e podia ser lecionado em regime diurno e noturno.

2.4.2 Ensino Secundário- Liceal

Pelo Dec. de 17 nov. 1836 (Art.39º) estipula-se que a Instrução Secundária é pública mas não gratuita e que o estabelecimento de escolas deste nível de ensino é livre a toda e qualquer pessoa ou corporação, nas mesmas condições anunciadas para a Instrução Primária. A autonomia desse sistema seria supervisionada por um corpo de inspetores e

⁵⁴ José Miguel de ABREU: *Compêndio de Desenho Linear Elementar para uso dos alunos da Instrução Primária Elementar e Complementar*, dos que frequentam o primeiro ano do curso dos Liceus, dos das Escolas Normais, e dos das Escolas de Desenho Industrial. Coimbra, 1884 (5ª ed.). pp.15-16.

⁵⁵ Segundo Parada Leitão (Relatórios sobre as Escolas Industriais e de Desenho Industrial da Circunscrição do Norte, 1884-1885 a 1886-1887. Lisboa: Imprensa Nacional, 1888, p. 12), no ano letivo 1885-1886 não tinha sido completamente excluído o uso da estampa, dando-se preferência à “cópia do natural” a partir de modelos de arame, os sólidos geométricos de madeira e os modelos de gesso ou em cartão. Para a classe preparatória preconiza-se o método estigmográfico de Grandauer seguido de noções de geometria e perspetiva.

um Conselho a existir em cada liceu, constituído por todos os professores desse liceu e presidido pelo decano. A função destes órgãos seria a de vigiar abusos e impedir o relaxamento pedagógico e disciplinar. A organização interna do liceu caberia ao respetivo Conselho, refletindo-se em decisões como, por exemplo, diretrizes sobre os exames e escolha e composição dos compêndios. Os objetivos do Ensino Secundário são formalizados através do plano de estudos e respetivas disciplinas. São apresentados sete conjuntos disciplinares, sendo o Desenho incluído no 4º conjunto designado como “A Aritmética, a Álgebra, a Geometria, a Trigonometria e o Desenho” (Art.38º).

Entre 1872, data da publicação do Programa de Desenho Linear⁵⁶, e 1894 (Reforma de Jaime Moniz), decorrem anos de ajustamento curricular no curso liceal. O Desenho separa-se do 4º conjunto e passa a ser lecionado como matéria independente. Contudo, a sua situação no plano de estudos não é clara, uma vez que não lhe é dado o estatuto de disciplina nem os professores têm estatuto idêntico aos demais⁵⁷.

O Desenho entendido como “matéria” obrigatória, a lecionar em horário não curricular, é uma espécie de curso independente e paralelo ao restante elenco disciplinar.⁵⁸ A sua frequência e aproveitamento eram obrigatórios para a admissão nas Faculdades e Escola de Ciências Físico-Matemáticas, Histórico-Naturais e Médicas⁵⁹, a que se acrescentam, pelo Regulamento Geral dos Liceus publicado em 12 de agosto de 1886, as Faculdades de Teologia e Direito e o Curso Superior de Letras.

É através da leitura do Cap. VI do Regulamento dos Liceus Nacionais, publicado em 31 de março de 1873, que percebemos os métodos e os conteúdos que o curso de Desenho desenvolveria. O Art.37º, relativo aos exames dos alunos dos liceus, diz que no curso de Desenho a passagem para os anos superiores consistiria na apreciação e julgamento dos trabalhos que os alunos executassem durante o ano letivo. Já os exames finais da 1ª parte de Desenho constariam de três provas com a duração de quatro horas (Art.47º):

1ª - Escrita em papel fino contendo uma linha de bastardo, três de cursivo, uma de itálico ou gótico, e o abecedário de letras maiúsculas;

2ª - Desenho de duas figuras de geometria, compreendidas no programa do 3º ano;

3ª - Ornato copiado do gesso com as dimensões do exemplar.

No exame final do curso completo de Desenho (2ª parte do programa, no 4º ano do curso) as provas seriam:

⁵⁶ Portaria de 5 de outubro de 1872. Ver o Programa no Anexo A.1.

⁵⁷ A Reforma de 1886 estabelece regras bem definidas para o exercício da profissão docente, sendo exigida a dedicação exclusiva. São reduzidos os quadros com o pessoal docente, mas oferece-se aos que ficam melhor gratificação, sendo legislados vários aspetos do exercício da profissão, nomeadamente, provimentos, concursos, transferências, salários, funções. Os professores de Desenho, tanto nesta reforma (Art. 4º) como na de 1873 (Secção II, cap. III, Art. 97º), são um caso à parte, fora das categorias, fora do quadro dos professores “proprietários”, ou seja, dos que por concurso acedem a quadros do Estado.

⁵⁸ Cap. II – (Disciplinas e Cursos dos Institutos Secundários) da Reforma da Instrução Secundária publicada a 14 de junho de 1880; Art. 2º da Reforma da Instrução Secundária, publicada a 29 de julho de 1886; Art.6º do Regulamento Geral dos Liceus publicado a 12 agosto 1886 (Ministro Luciano de Castro).

⁵⁹ Decreto de 23 set. 1872, Art. 8º.

1ª - Desenho de duas figuras de geometria compreendidas no último ano do curso;

2ª - Ornato copiado do gesso com as dimensões determinadas pelo júri no começo do exame (Art.48º).

Em 1880⁶⁰, os exames de Desenho introduzem provas escritas e orais. Conforme a estrutura curricular, existem então dois tipos de exame, os de Passagem (de ano) e os de Classe (correspondiam a finais de ciclos de aprendizagem, os alunos podiam ficar só com a habilitação da 1ª classe do liceu ou com a 2ª ou com a 3ª classe, representando esta última o curso completo). O Exame de Passagem constaria de uma prova escrita com a duração de uma hora. Essa prova seria mais exatamente um desenho à vista, conforme o programa do respetivo ano (Art. 44º). O Exame de Classe teria a duração de uma hora e meia e constaria de uma prova escrita e oral (Art.41ª).

A prova escrita trataria da execução do desenho de uma figura geométrica plana e a prova oral consistiria em dois interrogatórios, de 10 minutos cada, sobre as matérias que haviam sido lecionadas nos respetivos anos ou ciclos, conforme a natureza do exame (Art.42º). Os exames de Passagem (1º, 3º e 5º ano) só seriam exigidos aos alunos externos, e aos internos, no caso de terem obtido entre sete a nove valores na frequência. O aluno interno que obtivesse no mínimo 10 valores passaria de ano sem a obrigatoriedade do exame.

Contudo, o sistema de ensino liceal, contrariamente ao ensino técnico, e de acordo com os documentos analisados, parece ter sido relegado para segundo plano, de tal modo que, de acordo com M. M. Calvet de Magalhães, *“Em 1894, só existia em Portugal um liceu com 250 alunos e a taxa de analfabetismo era de 80 por cento.”*⁶¹

2.5 As Reformas de Jaime Moniz (1894-95) e de Eduardo José Coelho (1905)

Na última década do século XIX, Jaime Moniz, vice-presidente do Conselho Superior de Instrução Pública e introdutor da pedagogia científica em Portugal, fará publicar em 1894-95 a Reforma do Ensino Secundário⁶². Segundo Jorge do Ó, esta reforma representa a entrada do currículo moderno no nosso sistema educacional, o que terá constituído o momento mais importante da história do ensino secundário desde a sua criação, em 1836. Influenciada pelo idealismo alemão, a Reforma teve como bases, uma preferência pela educação integral face à instrução; a centralidade e a uniformização do sistema de ensino; uma formação geral de base humanista mas com caráter prático; o desenvolvimento do espírito nacionalista; a formação de professores e o reforço dos aspetos formativos do ensino. O seu principal fundamento reside na idade mental do

⁶⁰ Capítulo II da Reforma da Instrução Secundária de 14 de junho de 1880.

⁶¹ M.M. Calvet de MAGALHÃES (1974). O Direito à Educação In: Revista Lusófona da Educação. (Documentos), nº8, 2006. Pág. 177.

⁶² Publicada no Decreto nº 2 de 22 de dezembro 1894.

aluno e na consideração pelas suas características como aprendente e respetivas necessidades de aprendizagem. Em consequência, os conteúdos disciplinares, transformados em assuntos ou temas programáticos, vão organizar-se por parcelas de informação, doseadas ao longo do curso liceal, com a correspondente organização no plano de estudos e nos manuais escolares, de modo a articular as partes (disciplinas: progressão das matérias e precedências) com o todo (finalidades da educação ou do curso)⁶³.

A estrutura do curso liceal reparte as matérias evolutivamente ao longo do ciclo de estudos. O curso geral dos liceus (da I à IV classe) destinava-se a ministrar um conjunto de conhecimentos imediatamente úteis para a vida ativa, enquanto o curso complementar (da V à VII classe) visava a preparação para o ingresso nos cursos superiores.

Os estabelecimentos do ensino secundário dividiam-se em duas categorias: os liceus nacionais centrais e os liceus nacionais, sendo que só nos primeiros existiria o curso complementar. A disciplina de Desenho estava prevista unicamente para o curso geral, com três horas semanais nas três primeiras classes e duas horas na quarta classe. Com esta Reforma, a designação da disciplina passa de “Desenho Linear” a “Desenho” mantendo-se contudo o termo “Desenho Linear e de Ornato” no programa da Instrução Primária. No programa de Desenho do curso liceal introduz-se uma distinção entre o *ensino oral descritivo* e o *ensino gráfico*,⁶⁴ e pela primeira vez irá observar-se uma estreita correspondência entre o programa desta disciplina e os manuais autorizados pelo Conselho Superior da Instrução Pública, da autoria de José Miguel de Abreu e António Luiz Teixeira Machado. A didática estimográfica, divulgada entre nós por Joaquim de Vasconcelos, e praticada no ensino técnico desde a década de 80 é alargada ao sistema liceal, sendo desenvolvida nos manuais destes autores. Por meio de exercícios de complexidade crescente, o valor educativo do Desenho é sublinhado pela capacidade de desenvolver faculdades cognitivas (desenvolvimento de operações mentais), sociais (organização e disciplina) e morais (interdisciplinaridade, cooperação com outras áreas do saber)⁶⁵.

Em 1905, pela Reforma de Eduardo José Coelho⁶⁶, procede-se a nova revisão do Ensino Secundário. Considerando a falta de recursos económicos e materiais para o ensino público, bem como o excesso de burocracia, este diploma propõe medidas muito liberais e democráticas centradas na responsabilização e autonomia dos professores nas decisões pedagógicas, através da gestão dos programas e planificação conjunta em grupos disciplinares e de turma. Contrariamente às anteriores tendências legislativas, o diploma propõe uma maior liberalização do ensino particular, justificando que a concorrência é

⁶³ Jorge Ramos do Ó (2003). O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do séc. XIX-meios dos séc. XX). Educa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Pp.234-235

⁶⁴ Decreto de 18 de Outubro 1902. Ver igualmente o Programa de Desenho da Reforma Jaime Moniz in: Anexos A. 2 e A.3.

⁶⁵ Decreto de 14/9/1895.

⁶⁶ D.G. nº 194 de 29 de agosto de 1905. pp. 382-388.

um meio profícuo de aperfeiçoamento em questões de ensino e, pelo mesmo princípio da concorrência, propõe a substituição do regime do livro único, legislado na Reforma anterior, na esperança de que os alunos aprendam por bons livros, passando a seleção e a adoção destes a ser da responsabilidade dos professores.

Afirma-se que o liceu não deve ser só para ensinar, mas também para educar. Mantém-se o plano de estudos da Reforma de 1895, com pequenas mas significativas alterações. Reconhecendo a sobrecarga escolar a que os alunos estão submetidos, é proposta a redução dos programas e institui-se o princípio de alternância entre blocos horários de disciplinas teóricas com disciplinas práticas. O Desenho, com três horas semanais ao longo dos cinco anos do curso geral, surge como fator de desanuviamento intelectual, educação moral e estética, a par de atividades como a educação física e os trabalhos manuais. Neste sentido, as quintas-feiras e os intervalos entre os períodos letivos da manhã e da tarde seriam destinados exclusivamente a exercícios de educação física, trabalhos práticos nos gabinetes, excursões escolares e outros meios educativos, onde se incluía a leção do Desenho⁶⁷.

Trata-se do início de uma mudança de paradigma relativamente àquele, funcional e mecanicista, que serviu de pretexto para a inclusão deste saber nos planos de estudo do sistema público de ensino.

2.6 Manuais Escolares

2.6.1 O Manual Escolar como objeto de transmissão de conhecimentos e os outros recursos educativos.

No passado, o livro didático, também conhecido por “ manual” ou “compêndio” de Desenho, teve a sua origem nos “Tratados” desenvolvidos a partir das experiências de artistas, arquitetos, artesãos e professores de escolas militares. Esses tratados sistematizavam o conhecimento em desenho, adquirido pela prática profissional dos seus autores, e tinham a finalidade de tornar esses conhecimentos acessíveis aos professores, alunos ou aprendizes das diversas disciplinas artísticas. Com o processo de democratização dos conhecimentos desencadeado pelo Iluminismo, operaram-se grandes transformações ao nível educativo, destacadamente no conceito de Escola e seus objetivos, nas matérias de ensino e público-alvo. Em consequência destes fatores, verificou-se a necessidade de recriar ou adaptar os saberes em objeto de ensino, passando esses saberes por uma seleção e reorganização de acordo com cada grau de instrução. É neste contexto que surgem os manuais escolares ou compêndios como objetos de transposição de conhecimentos em “matéria” ou conteúdos a ensinar. Para

⁶⁷ Idem: Art.6º - 1ª e 2º.

Gláucia Trinhão⁶⁸, a designação de “livro didático” abrange toda e qualquer publicação destinada à educação escolar, não fazendo por isso distinção entre os termos “manual” (livro que cabe na mão) e “compêndio” (resumo de matérias). Independentemente das denominações, os livros escolares são, antes de mais, objetos de cultura e suporte de memória escolar. Segundo Johnsen, o manual escolar é um complexo dispositivo de informação visual em que a componente gráfica desempenha uma função tão importante quanto o conteúdo verbal⁶⁹. Com efeito, a análise que realizámos aos manuais para as disciplinas de Desenho e de Educação Visual permitiu-nos concluir que a organização por capítulos, a articulação entre os conteúdos e a iconografia correspondente, e o facto dos manuais sugerirem métodos de ensino e propostas sequenciais e progressivas de aquisição de conhecimentos, são indicadores de que eles constituem um efetivo discurso sobre o Desenho.

As primeiras edições portuguesas de manuais escolares para o ensino do Desenho no sistema de ensino público primário e secundário provêm da iniciativa autodidata de professores-autores que socializam assim os seus saberes, obtidos por compilação, tradução ou adaptação de outros textos e adquiridos ao longo da sua própria experiência profissional. Entre 1836, data da criação do sistema público de ensino em Portugal, e 1895, ano em que pela primeira vez é decretado o livro único para o ensino liceal (Reforma de Jaime Moniz), ocorre um período durante o qual, devido a todo o tipo de carências, a tutela incentiva o aparecimento de autores e obras escolares mediante prémios pecuniários. Sendo assim, e em parte devido à inexistência de programas (como foi o caso da disciplina de Desenho), foram os professores-autores, desde os níveis primário ao superior, os responsáveis pela organização das matérias e métodos de ensino, sob a forma de compêndios, e da respetiva publicação. Entretanto, os sucessivos decretos vão assinalando a necessidade de se regularizar e controlar estas publicações, em prol da uniformidade e da qualidade do ensino⁷⁰.

As ocorrências e os motivos que expusémos explicam o surgimento e a regularização do uso do manual escolar para a disciplina de Desenho no sistema de ensino público. Contudo, a nossa investigação permitiu-nos também concluir que o manual escolar não é, no caso do ensino técnico, o seu recurso educativo privilegiado. Para esta conclusão contribuiu o estudo empreendido por Maria Natália Lobo⁷¹ junto da Escola Secundária Soares dos Reis, no Porto (antiga Escola Industrial Faria de Guimarães). Lobo faz o levantamento do espólio existente nessa escola, no que diz respeito aos materiais didáticos para a disciplina de Desenho, desde a sua fundação, nos anos oitenta do século XIX até aos anos 40, do século XX. Este levantamento recaiu sobre 127 obras

⁶⁸ Gláucia TRINHÃO (2008). O Desenho como objeto de ensino. História de uma disciplina a partir dos Livros Didáticos Luso-Brasileiros oitocentistas. Tese de Doutoramento. Universidade de Vale do Rio dos Sinos. S. Leopoldo. Brasil. Pp. 238-240.

⁶⁹ Johnsen, 2001, traduzido por Graça Carvalho (2010) na nota de rodapé 3, pág. 22.

⁷⁰ Ver Apêndice 1. “Legislação para o manual escolar no ensino secundário (1836-1986)”.

⁷¹ Maria Natália de Magalhães Moreira LOBO (1998): *O ensino das artes aplicadas (ourivesaria e talha) na Escola Faria de Guimarães de 1884 a 1948*. Mestrado em História da Arte – Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

didáticas⁷² existentes na biblioteca, sobre as coleções de estampas⁷³ e sobre os modelos tridimensionais (gessos e sólidos geométricos em madeira e em arame). Este acervo confirma os termos do relatório de Parada Leitão⁷⁴, segundo o qual, no ano lectivo 1885/1886, já todas as escolas industriais teriam ficado equipadas de forma a corresponder às necessidades urgentes do ensino do desenho do ramo ornamental. Também José Miguel de Abreu⁷⁵ nos seus *Apontamentos* se refere aos materiais adquiridos para as diversas escolas industriais, dizendo que constam de estampas, gessos, modelos de arame e de madeira quase todos obtidos no estrangeiro (os modelos recebidos da Alemanha e de França pertenciam às coleções de material didático para o ensino do desenho desses mesmos países). Seguindo as suas informações ficamos a saber que os modelos utilizados nas escolas de desenho industrial consistiam em modelos de gesso, alabastro, louça, aparelhos para o ensino das projeções e amostras de entalhes de madeira. Os modelos de gesso eram indispensáveis para o desenho de ornato, sendo portanto necessários tanto em quantidade quanto em variedade. Para conseguir munir todas as escolas dos mesmos modelos de gesso contava-se com o trabalho de alunos e professores para a sua multiplicação, através de exercícios reprodutivos.

2.6.2 Compêndios de Theodoro da Motta

Teodoro da Motta foi o primeiro autor de manuais escolares para o ensino do Desenho nos liceus, tendo publicado sucessivas edições entre 1868 e 1892. Os seus compêndios, comportando conteúdos relativos ao desenho geométrico e ao desenho à vista, de acordo com o conceito e o método do *Desenho Linear*, eram constituídos por um livro de texto exclusivamente destinado aos enunciados dos exercícios de geometria e respetivas definições, e aquilo que designará por “Atlas”. Este trata-se de um álbum encadernado e geralmente de dimensões maiores que o livro de texto, constituído por desenhos do autor ilustrando os traçados geométricos, com uma numeração em estreita correspondência

⁷² Relativamente às “obras didáticas” verificamos que existe uma percentagem significativa de livros publicados na década de 80 do século XIX, o período da criação do ensino técnico em Portugal e de diversas escolas de desenho industrial. Estes livros provêm de países como a Alemanha, a Áustria, França, Inglaterra e França, o que nos faz concluir que efetivamente algum investimento significativo se terá feito na criação deste ensino, equipando-o de bibliografia atualizada. Os temas são maioritariamente sobre artes decorativas, aplicadas e ornamentos, designadamente para a área a que a escola se destinava (ourivesaria e talha/ mobiliário) e ainda os têxteis. Encontramos também algumas obras sobre o ensino da Geometria Descritiva, Perspetiva e Desenho Linear (esta temática é sobretudo difundida pelos livros franceses), e técnicas de expressão plástica.

Pp.112-124 e 231-243.

⁷³ Nomeadamente um conjunto de pastas temáticas com estampas selecionadas de vários livros, organizadas por forma a servirem de apoio à leção de algumas modalidades de Desenho e Oficinas: estampas para modelação com reproduções de motivos naturais como plantas e animais; fotografias de gessos Arte Nova; papéis pintados; Desenho, gravura, pintura e escultura; flores e frutos; arquitetura e monumentos; desenho ornamental; cerâmica e cinzelagem; arte aplicada; cartões de construções, e estampas retiradas do suplemento da revista *Art et Decoration*. (pp. 125-126 e 243-244).

⁷⁴ Relatórios sobre as Escolas Industriais e de Desenho Industrial da Circunscrição do Norte - 1884-1885 a 1886-1887. Lisboa: Imprensa Nacional, 1888, p. 41. / referido por LOBO na pág. 126.

⁷⁵ José Miguel de ABREU: *Apontamentos acerca do Ensino do Desenho Industrial no Porto*. Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892, p. 14.

com o livro de texto, e desenhos de ornamentos e elementos da arquitetura que serviriam como modelo a um desenho aplicado.

Theodoro da Motta começa por publicar um compêndio para o 1º ano do liceu (1868), antecipando-se à publicação dos programas para o “Curso de Desenho Linear”, o que ocorre em 1872 com a Reforma Rodrigues Sampaio. Ao longo dos cerca de vinte cinco anos de publicações deste autor, observa-se uma progressiva definição na graduação das matérias, como é evidente no índice do *Compêndio de Desenho Linear para uso dos alumnos dos Lyceus Nacionais: 3º Anno* (1870), onde apresenta um plano evolutivo para a aprendizagem do Desenho Geométrico entre o 1º e o 3º ano do Liceu⁷⁶. Em 1884, faz publicar um manual para o 4º ano do liceu, distendendo parte da matéria anteriormente reservada ao 3º ano⁷⁷.

Desenho Linear: conceito e método

“Desenho Linear” é uma designação e um conceito surgido na implementação do sistema público de ensino em Portugal⁷⁸. O termo inaugura-se no Regulamento da Instrução Primária em 1835, alargando-se o seu uso à Instrução Secundária (técnica e liceal): a partir de 1860 observa-se a entrada oficial do *Desenho Linear* no plano de estudos liceais como cadeira independente e surge igualmente em 1879 no regulamento do Instituto Industrial de Lisboa a propósito do elenco disciplinar dos respetivos cursos. Estamos, portanto, em presença dum sistema de ensino, com um programa e metodologias próprias, que abarca todo o século XIX. Pelas reformas educativas da década de 90, desaparece a expressão “Linear”, passando esta disciplina a chamar-se de “Desenho”, conforme se verifica nos títulos dos Compêndios de José Miguel de Abreu e Teixeira Machado, publicados entre 1901 e 1905.

Para Theodoro da Motta, o Desenho é “uma espécie de linguagem destinada a transmitir a outros uma certa conceção do espírito”, ou seja, “os elementos de que o artista carece para construir em relevo um objeto igual ou semelhante ao que vê desenhado”⁷⁹. Neste sentido, ele concilia as vertentes científicas e artísticas do desenho, sob o paradigma da imitação:

“Desenho linear é a parte do desenho que tem por objeto representar as superfícies, ou os corpos por uma determinada combinação de linhas. Acaba-se um desenho linear, dando-lhe as sombras próprias e produzidas e reproduzindo quaisquer efeitos produzidos à ação direta ou indiretamente exercida pela luz sobre os corpos. O desenho linear aplicado à mecânica, à arquitetura ou à indústria, depende imediatamente do conhecimento de certos princípios gerais e de algumas construções próprias da geometria, e por isso convém que o seu estudo seja precedido de uma parte da geometria

⁷⁶ Anexo B.1.2. pp. 10-22.

⁷⁷ Anexo B.1.3.

⁷⁸ Sobre a origem do conceito “Desenho Linear” ver Apêndice 2. “Séc. XIX: a didática do desenho nos manuais escolares estrangeiros e outras metodologias (“Francoeur e o *Dessin Linéaire*”).

⁷⁹ Compêndio de Desenho Linear para os alunos do 1º Ano dos Liceus Nacionais, 1868. Digitalização no Anexo B.1.

prática. O conhecimento de algumas propriedades das linhas, ou das superfícies, fornece também um bom auxílio para o desenho de imitação executado à simples vista, como é por exemplo o desenho de ornato, o de paisagem e o de figura”⁸⁰.

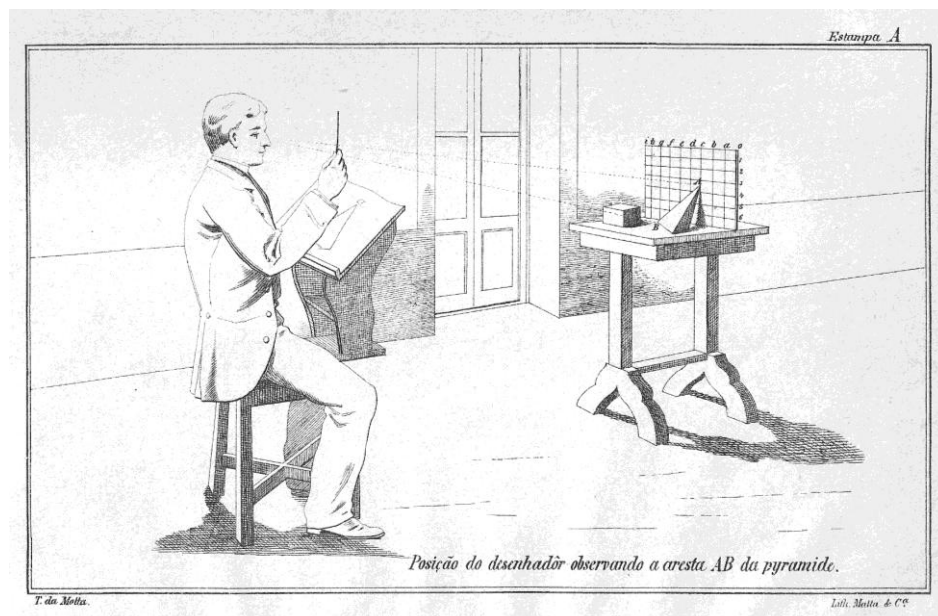


Fig. 5. Compêndio de Desenho Linear para uso dos alumnos dos Lyceus Nacionaes. Theodoro da Motta, 1892.

As duas vertentes complementares desenvolvidas pelo método do “Desenho Linear” são o “desenho geométrico”, ou aquele que se executará com o auxílio de instrumentos como régua, esquadros, compassos, e o “desenho à vista,” onde todas as linhas são traçadas à mão e copiadas à vista sem o auxílio de instrumento algum. A capacidade para desenhar “à vista” passaria pela execução de um variado e escolhido número de exercícios próprios para desembaraçar a mão e educar a vista no exame das formas. Para os principiantes em Desenho, Theodoro da Motta recomenda a seguinte estratégia:

Consideremos um objeto.

O observador começará por abstrair do relevo supondo que as formas que vê estão no mesmo plano; como se o modelo não fosse senão uma estampa onde se projetassem todas as linhas. Toma o lápis e coloca-o paralelamente a essa estampa, e de modo que lhe encubra uma reta do modelo. Transporta-o depois paralelamente a si mesmo até ao plano visual, determinado pelo olho do observador e pelo lápis, passe pelo desenho: a direção que o lápis determinar projetando-se no papel, corresponderá sensivelmente à direção da reta do modelo. O emprego do lápis dar-lhe-á ainda, como adiante se verá, a relação de grandeza das linhas (...).⁸¹(Fig. 5).

⁸⁰ Theodoro da Motta, Compêndio de Desenho Linear, 1868. Página digitalizada no Anexo B.1.

⁸¹ Theodoro da Motta, Compêndio de Desenho Linear, 1892. Página digitalizada no Anexo B.1.

O autor propõe que se comece por um delineamento geral (*esboçar o desenho*), confirmando o traçado de cada uma das linhas antes de passar a outra. Trata-se de uma observação e registo rigorosamente controlados pelo professor, principiando pelo desenho à mão livre de linhas (retas, curvas, ângulos e, posteriormente, figuras geométricas), acompanhadas por uma demonstração gráfica e respetiva enunciação verbal. Será também ao professor que cabe a seleção dos modelos, segundo padrões estéticos clássicos, o uso dos materiais e as orientações para os registos gráficos.

Neste autor observamos uma metodologia progressiva no ensino do Desenho, no entendimento de que esta aprendizagem requeria um bom controle visual e motor. O Desenho Geométrico, matéria predominante do programa, dividido em “geometria plana” (1º e 2º anos) e “geometria no espaço” (3º e 4º anos), requeria uma longa aprendizagem, iniciando-se sem instrumentos e por cálculo visual, até ao domínio total dos instrumentos e dos traçados rigorosos. De tal maneira que, para o 4º ano do curso liceal, as matérias tomam contornos mais técnicos, nomeadamente em exercícios de composição arquitetónica e desenho de engrenagens.

O ensino do Desenho à Vista segue uma metodologia paralela, passando por exercícios de dificuldade progressiva desde o primeiro ano do curso, para o qual o autor apresenta estampas com figuras ponteadas para serem contornadas, até ao terceiro ano do curso, onde se esperaria que o aluno soubesse analisar a estrutura de uma forma, geralmente um motivo floral, e representá-la de modo naturalista.

Além das possíveis influências de Tratados de Arquitetura, Tratados de Engenharia Militar, ou mesmo do manual de *Desenho Linear* de Francoeur, na organização dos compêndios de Theodoro da Motta não podemos deixar de ver uma adaptação da metodologia clássica. Por um lado, temos uma formação de base racional (o desenho geométrico), complementada com uma observação intuitiva (de estampas e de objetos) numa primeira fase, e criterial numa fase posterior: proporcionalidade, análise estrutural, simulação volumétrica e estratégias gráficas. A observância mimética, o rigor construtivo, o preciosismo gráfico das estampas de sua autoria e as referências visuais aos ornamentos e à arquitetura do passado, são sinais evidentes dos seus referentes artísticos e daquilo que entendia dever ser a cultura estética e visual do estudante liceal.

2.6.3 Compêndios de José Miguel de Abreu e António Teixeira Machado

O método *estimográfico* de Grandauer⁸², divulgado em Portugal por Joaquim de Vasconcelos no seu texto para a Reforma do Ensino do Desenho (1879), é introduzido no programa de Desenho das Escolas Industriais e de Desenho Industrial em 1886 e no Programa de Desenho do Ensino Liceal pela Reforma de Jaime Moniz em 1895. Este

⁸² Ver Apêndice 2. “Séc. XIX: A didática do desenho nos manuais escolares estrangeiros e outras metodologias”.

modelo didático⁸³ esteve na base da organização dos compêndios de José Miguel de Abreu⁸⁴ e António Teixeira Machado, aprovados como “*Livro Único*” a partir de 1900, propondo, de acordo com o programa, duas didáticas complementares: a “oral descritiva” e a “gráfica”, esta dividida, por sua vez, em “rigorosa” e “à vista”. A primeira ocupar-se-ia da orientação teórica e a segunda da execução gráfica.

O compêndio publicado por José Miguel de Abreu em 1884 oferece a particularidade de possuir um *Parecer* apresentado por Joaquim de Vasconcelos ao Conselho Científico da Sociedade de Instrução do Porto. Aí se felicita a capacidade de Abreu adaptar o *Compêndio Oficial Austríaco* do Professor Joseph Grandauer, transformando-o num manual para os alunos das escolas portuguesas. Efetivamente, como diz Vasconcelos⁸⁵, o compêndio de Grandauer destinava-se aos professores e era composto exclusivamente por estampas. No que respeita ao texto, somente a 1ª edição havia sido acompanhada de instruções, que Abreu traduz com adaptações e relativamente às quais Vasconcelos faz o seguinte comentário:

*Atrevemo-nos a afirmar que a cópia vale, para o nosso ensino, mais do que o original, porque não é cópia. É uma “redução”, e uma redução feita com verdadeiro tino pedagógico, como não se consegue senão com sólido estudo, aliado a uma aptidão natural para o ensino. Reduzir a matéria que se aprende em três anos nas escolas austríacas, às acanhadas proporções de um ano letivo, à nossa moda, sem prejudicar a continuidade, sem omitir nada de essencial, e sem copiar servilmente, antes imitando, e não poucas vezes inventando, novos problemas para estabelecer novas transições, não é tarefa fácil.*⁸⁶

São ainda destacados os seguintes aspetos: uma adequada exposição teórica, nomeadamente ao nível das *definições*; a exposição sobre o *material* necessário à prática do desenho; e as *instruções* dadas aos professores.

Dum modo geral, a paginação dos compêndios inclui texto e ilustrações e uma secção constituída por estampas litografadas pelas quais se pretende ilustrar os resultados a

⁸³ Curiosamente, os termos, “estimográfico”, “stigmográfico” ou “método (e)stimográfico”, não existem no Dicionário de Francisco Assis Rodrigues: *Diccionario Technico e Historico de Pintura, Esculptura, Architectura e Gravura*, publicado em 1875. Este facto poderá significar que o surgimento do termo é uma novidade na sua época. Relativamente à origem desta expressão, ela vem do grego *Stigma*, significando marca. No método estimográfico, todos os suportes como as estampas, o papel, ou as ardósias, eram marcados com pontos ou linhas quadriculadas, de dimensões variáveis, para onde os alunos iriam transferir, em escalas diversas, as figuras dadas. Na origem do método podemos considerar as influências de Pestalozzi e Froebel, pelas quais se realiza um paralelismo entre a aprendizagem da escrita e do desenho, nomeadamente pelo uso de uma espécie de escaquilhões normativos do grafismo. Na prática artística, o antepassado desta metodologia didática é a ampliação por quadrícula.

⁸⁴ Na autoria de compêndios para o ensino do Desenho no sistema público, José Miguel de Abreu destaca-se por abranger diversos graus e níveis de escolaridade. Em 1879 inaugura-se com uma publicação, para uso dos alunos da instrução primária e em geral dos principiantes em desenho, compêndio que será reeditado com modificações até 1895, com o título *Compêndio de Desenho Linear Elementar*. Após 1897, esta obra é reformulada para se adaptar aos novos programas, sendo aprovada por cinco anos sob o título *Compêndio de Desenho para o Ensino Primário* (1º e 2º graus). Em 1881, e antecedendo a publicação dos programas para a disciplina de Desenho no ensino Técnico, o que ocorre em 1884, Abreu publica *Problemas de desenho linear rigoroso seguidos de muitas aplicações*: compêndio destinado para o ensino desta espécie de desenho nos liceus nacionais e nas escolas normais, industriais e superiores. Em 1884, publica *Problemas de Desenho Linear rigoroso*, destinado para o ensino desta espécie de desenho nos liceus nacionais e nas escolas normais, industriais e superiores.

⁸⁵ *Problemas de Desenho Linear Elementar para o uso dos alunos da instrução Primária Elementar e Complementar, dos das Escolas Normais, e dos das Escolas de Desenho Industrial*. 1884: Pag. 8.

⁸⁶ *Idem*. Pp. 8 e 9.

obter no *Desenho rigoroso* e no *Desenho à vista*. A correspondência entre os enunciados escritos e as construções ilustradas nas estampas é feita mediante uma numeração rigorosa de todos os exercícios. Os compêndios incluem também planificações de sólidos geométricos em cartão para serem recortados e montados pelos próprios alunos, e conjuntos de quadros parietais com estampas para reprodução. Além destes, os autores realizam para venda diversos materiais de apoio à aprendizagem, nomeadamente: cadernos com os diversos tipos de redes, para o ensino elementar do Desenho; coleções de sólidos geométricos em zinco; e a Caixa de *Omnibus*, com os respectivos acessórios e modelos de sólidos de arame, para o estudo das projeções ortogonais.

A principal alteração decorrente da Reforma passa a ser a graduação das matérias em função da classe ou ano de escolaridade, pelo que observamos compêndios expressamente dirigidos às diversas classes do curso liceal. Comparando o enunciado do programa legislado e o índice das matérias apresentado nos compêndios destes autores, verifica-se o cuidado em descompactar o texto oficial, onde essas matérias são apresentadas em bloco, e clarificar gradualmente a ordem e a precedência pela qual se deveriam fazer as aprendizagens.

O Compêndio para o 1º ano dos liceus, publicado em 1900, imediatamente após a promulgação do Programa aprovado pela Reforma de 1895, é o mais completo no que diz respeito à descrição dos procedimentos e das modalidades de ensino-aprendizagem de acordo com a didática estimográfica. Em conformidade com os termos do Programa, nos primeiros dois anos do curso liceal, a disciplina de Desenho visava desenvolver *os poderes de análise e de síntese do espírito* de modo a preparar os alunos para os estudos geométricos e outros, do quadro secundário⁸⁷. Reconhecendo-se o alcance revolucionário e as exigências do novo método de ensino, é ao professor que cabe a responsabilidade de dosear a matéria e utilizar os métodos mais adequados às capacidades dos alunos, de modo que eles conseguissem adquirir *ideias nítidas* que haveriam de *traduzir, correta, singela e claramente por meio da linguagem verbal e da representação gráfica*.⁸⁸

A comunicação do professor na vertente “oral descritiva” é alvo de recomendação pormenorizada:

Na exposição oral, o professor não empregará a forma dogmática, mas enfeixará factos que, à semelhança de premissas, tornem as conclusões intuitivas.

O enunciado dos teoremas deve seguir a exposição dos factos, como resumo; as definições, ou descrições, serão dadas em conclusão, também como resumo.

Na enunciação dos teoremas, ou na análise da resolução de problemas, irá o professor esclarecendo os alunos com respeito à demonstração, por processo compreensível, e ordenado ao intuito de conferir-lhes ao espírito a forma necessária para o estudo das

⁸⁷ Compêndio de Desenho. Ensino Secundário Oficial – Classe I (Primeiro ano dos liceus), 1900, pág. 14.

⁸⁸ Idem, pág. 15.

*matemáticas puras*⁸⁹. (...) O professor à medida que faz o desenho, analisa-o e descreve-o com exatidão, clareza e concisão enunciando as regras necessárias para a execução, e repetindo-as muito, a fim de que os alunos, à força de as ouvirem e de constantemente se lhes exigir que as pratiquem, as fixem bem na memória e as apliquem com a inconsciência do hábito⁹⁰.

O ensino do desenho seria realizado progressivamente, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o composto, e do concreto para o abstrato. No 1º Grau do curso liceal este ensino começaria por uma abordagem elementar e intuitiva, pelo que a introdução à geometria seria enquadrada por analogias com exemplos reais e pelo contato sensorial com os modelos geométricos tridimensionais.

*(...). Não importa que nesses primeiros estádios, quando por exemplo é desconhecido o esferoide, se compare uma laranja com uma esfera. (...)*⁹¹.

Seguir-se-ia uma ordem na análise dos sólidos geométricos (o cubo, o cilindro, a esfera) devidamente justificada pela possibilidade de dar a conhecer progressivamente os conceitos: superfície plana, linha reta; superfície curva, linha curva; e, finalmente, o ponto.

*As lições de formas de sólidos devem ser dadas não só com eles à vista dos alunos, mas em suas mãos (...); Os alunos serão conduzidos a descobrir nos sólidos (pela vista e pelo tato), os caracteres destes, das superfícies e das linhas afinando-se-lhes a inteligência para a conceção de ideias abstratas.*⁹²

A metodologia implicava uma sucessão de momentos de complexidade progressiva:

- Recordação (associação de ideias, questionamento)
- Observação (pela vista e pelo tato);
- Nomenclatura técnica (respeitante à observação);
- Exercícios (de conhecimento das formas e de nomenclatura técnica);
- Aplicação em outros objetos;
- Representação gráfica da forma (rigorosamente e à vista).

A vertente gráfica do Programa é complementada por dois tipos de desenho: o *Desenho Rigoroso* e o *Desenho à Vista*. O primeiro é entendido como necessário para o conhecimento elementar das formas e como preparação para o desenho à vista.

Relativamente ao “Desenho à Vista”, consideram-se nove modalidades⁹³:

- desenho de redução e na escala natural;
- desenho à voz;
- desenho ditado;
- desenho com tempo marcado;

⁸⁹Idem, pág. 17.

⁹⁰Idem, pág. 22.

⁹¹Idem, pág. 16.

⁹²Idem, pág. 17.

⁹³ Compêndio de Desenho para o primeiro ano dos liceus, 1900. As definições e desenvolvimento destas modalidades de desenho podem ler-se nas págs. 19-25.

- desenho de memória;
- desenho de prova
- desenho livre;
- desenho de invenção;
- desenho de objetos.

O *desenho de redução* seria uma das primeiras modalidades da disciplina de Desenho por ser o mais elementar. Basicamente, é um exercício de cópia e imitação de modelos apresentados pelo professor. Os recursos necessários seriam um quadro preto ponteadado por uma leve rede de linhas horizontais e verticais formando quadrados de 10cm, onde estariam gravadas duas circunferências concêntricas com o centro no cruzamento das diagonais do quadro e os raios 0m,3 e 0m,5, e uma elipse cujo centro será o das referidas circunferências, com o eixo maior, horizontal, de 1m e o menor de 0m,6. As molduras, esquerda e superior do quadro, teriam pintada uma faixa de 1m dividida em decímetros e centímetros. O material necessário para os alunos seriam os cadernos ou lousas, onde estaria imprimida uma rede estilográfica com uma quadrícula correspondente à do quadro preto, mas em escala reduzida. Além destes, ainda existiriam os quadros parietais, basicamente estampas ampliadas, onde se poderiam observar os exercícios finalizados. O professor, sem auxílio de régua, esquadro ou compasso, executaria no quadro preto os desenhos que seriam replicados pelos alunos em escala reduzida.

As modalidades de *desenho à voz*, *desenho ditado* e *desenho com tempo marcado* pretendiam desenvolver a atenção e a velocidade de execução. Invariavelmente, estes exercícios partiam dum enunciado ditado pelo professor, que faria a descrição dos traçados numa linguagem correta e precisa, a que o aluno deveria corresponder com prontidão. Por sua vez, o “*desenho de memória*” e o “*desenho de prova*” destinavam-se a preparar o aluno para as avaliações periódicas e para os exames finais. Em qualquer uma das situações, os alunos executariam, sem modelo nem explicação prévia, algum dos trabalhos anteriores escolhidos pelo professor.

O *desenho livre* procurava habilitar os alunos para o trabalho tranquilo, sério e fácil, sem auxílio do professor, de modo a prepará-los para a emancipação. Exigiria que os alunos colocassem em prática conhecimentos já adquiridos (como, por exemplo, a medição e divisão de segmentos por estimativa), executassem com desembaraço e soubessem analisar formas, tanto de estampas como de objetos.

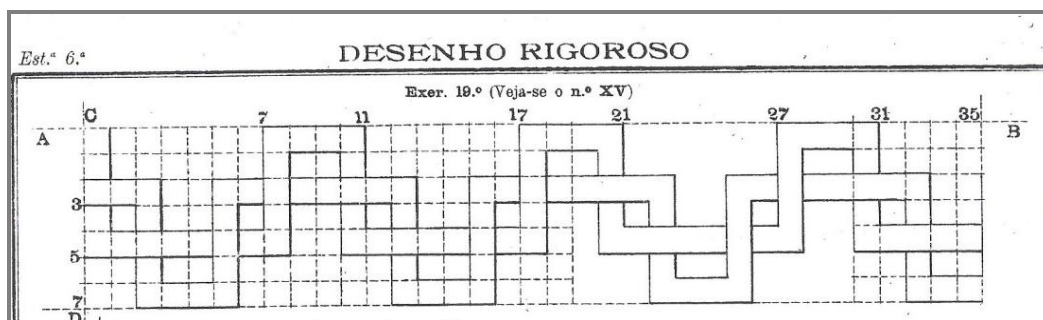


Fig. 6. Exemplo de exercício de desenho rigoroso, de acordo com o método estimográfico. Compêndio de Desenho para a Classe I dos liceus, 1900, de Luiz Miguel de Abreu e de Antônio Teixeira Machado.

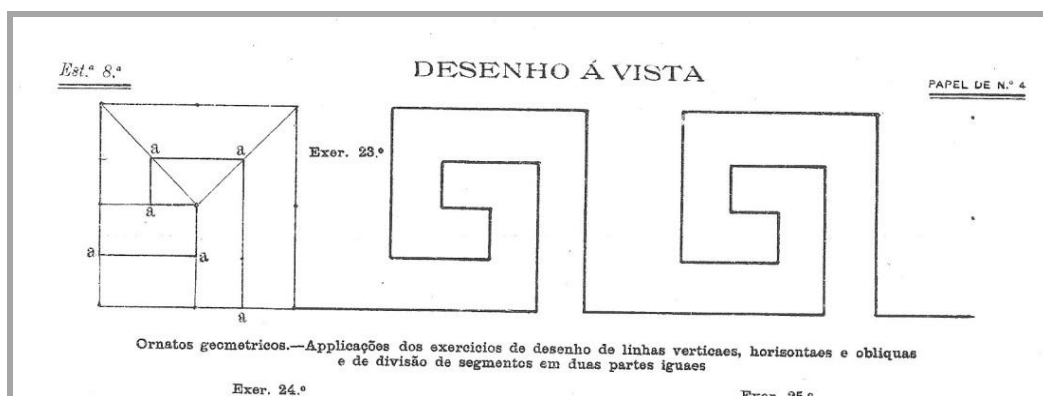


Fig. 7. Exercício de iniciação ao desenho à vista segundo o método estimográfico. Compêndio de Desenho para a Classe I dos liceus, 1900, de Luiz Miguel de Abreu e de Antônio Teixeira Machado.

Entendido como uma variante do desenho livre, o *desenho de invenção* teria por finalidade desenvolver o gosto dos alunos. O exercício partiria de um enunciado dado pelo professor, de entre as construções já estudadas, com o qual os alunos fariam um desenho da sua invenção.

Deixamos para o fim o *desenho de objetos*, de onde se exclui a cópia de estampas por ser considerada *um desenho de objetos em segunda mão*.

Este exercício começaria pela observação e representação perspética de sólidos geométricos em gesso, madeira, cartão e arame, estes com a vantagem de darem a ver a estrutura dos mesmos. (Fig.8.).

No acabamento do *desenho de objetos*, apagariam-se todos os traçados auxiliares e proceder-se-ia ao acentuamento de superfícies de acordo com os valores de claro-escuro (Fig.9).

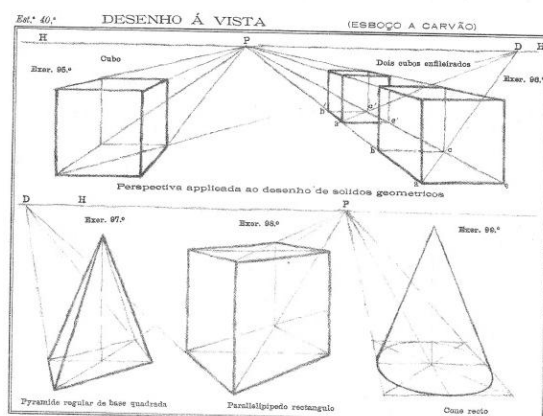


Fig. 8. Compêndio de Desenho para a Classe I dos liceu, 1900. Luiz Miguel de Abreu e Antônio Teixeira Machado

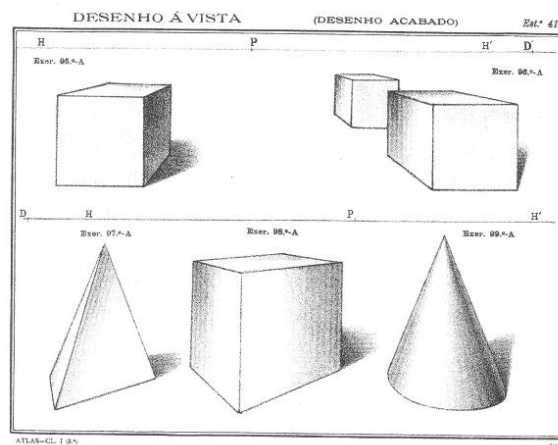


Fig. 9. Compêndio de Desenho para a Classe I dos liceus, 1900. Luiz Miguel de Abreu e Antônio Teixeira Machado.

O desenho de objetos requeria o conhecimento prévio das regras práticas de perspectiva (expostas e explicadas nas primeiras classes) com o auxílio do *perspetógrafo* (Fig.10). Este aparelho (um para cada seis alunos) era destinado ao estudo dos princípios elementares da perspectiva, pela qual se ensinaria o modo de efetuar um desenho de qualquer objeto sobre uma determinada superfície de maneira que esse desenho exprimisse fielmente o efeito que os objetos apresentam à nossa vista.

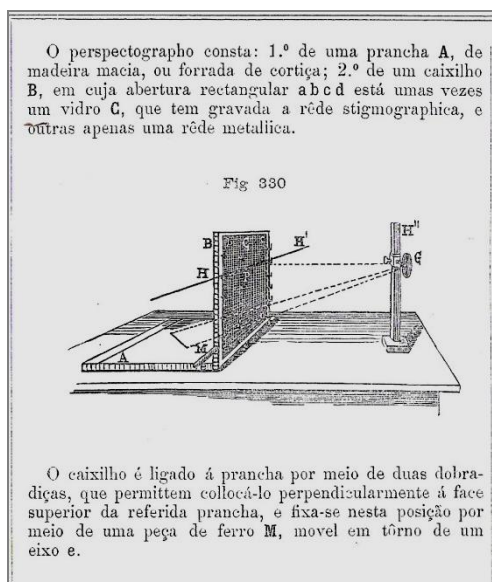


Fig. 10. Compêndio de Desenho para a Classe I dos Liceus, 1900. Luiz Miguel de Abreu e Antônio Teixeira Machado.

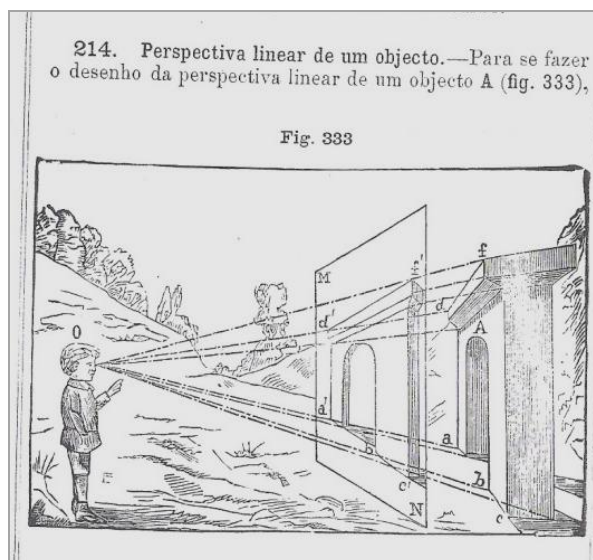


Fig. 11. Compêndio para a Classe I dos Liceus, 1900. Luiz Miguel de Abreu e Antônio Teixeira Machado.

Além da observação mediada pelo *Perspetógrafo*, são dadas as definições e os procedimentos para a representação perspetica linear (Fig.11):

*A perspetiva diz-se **linear**, se na representação dos objetos atendermos somente às linhas que os determinam; e diz-se **aérea** quando, além da representação das linhas referidas, procuramos representar os efeitos que a luz produz nos objetos (claros, escuros e cores). Para se fazer o desenho da perspetiva linear de um objeto A, (fig. 333) supõe-se que entre ele e o observador está colocado o quadro M N, e que do olho do observador se dirigem raios visuais para os diferentes pontos do objeto. Os traços desses raios visuais no quadro unem-se depois convenientemente por meio de linhas, resultando assim o desenho do objeto em perspetiva, ou a sua superfície linear⁹⁴.*

Em capítulo intitulado “*Unidades do desenho. Figuras estilizadas*”, tratam-se as questões do desenho de ornato, entendido como um desenvolvimento e síntese do desenho geométrico e do desenho à vista. Nos primeiros anos este exercício incidia em motivos geométricos e vegetalistas (Fig. 12.); nos anos seguintes seria progressivamente mais complexo e teria como referentes os estilos ornamentais do passado (Fig.13). O desenho ornamental introduz as regras de organização da superfície e as noções de *estilização* e de *padrão*.

Unidades do desenho são certas figuras de ornamento geométrico, vegetal ou misto, empregadas na decoração em que se adota qualquer dos processos seguintes: repetição, alternância, ou irradiação. Algumas unidades de desenho são dispostas, às vezes simetricamente, constituindo assim outras unidades, que, a seu turno, podem ser repetidas, alternadas ou irradiadas. A unidade de desenho denomina-se também padrão ou motivo.

Uma das fontes de ornamentação é a flora. As formas naturais são, porém, quase sempre subordinadas a formas geométricas, o que permite dar àquelas uma regularidade que elas não têm. A regularidade dada aos produtos naturais, sem contudo lhes alterar a forma média, denomina-se **estilização**⁹⁵.

⁹⁴ Compêndio de Desenho para o 1º ano do curso liceal; 1900: pág. 148.

⁹⁵ Idem, pág. 139.

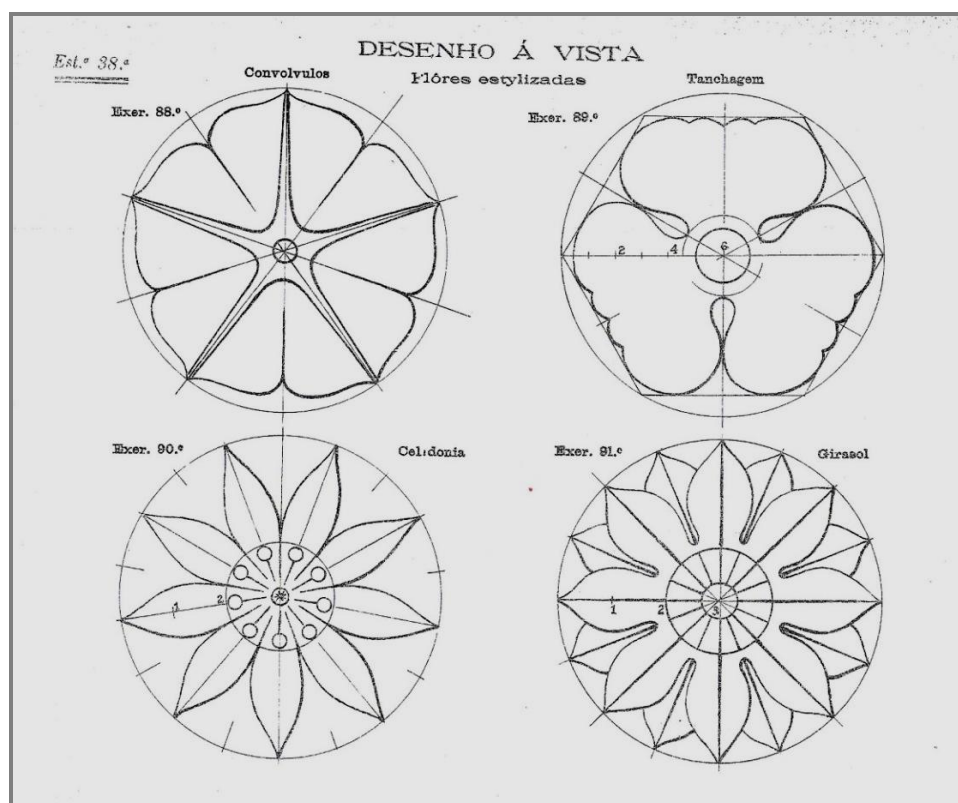


Fig. 12. Compêndio de Desenho para a Classe I do Liceu. 1900. Luiz Miguel de Abreu e Antônio Teixeira Machado.

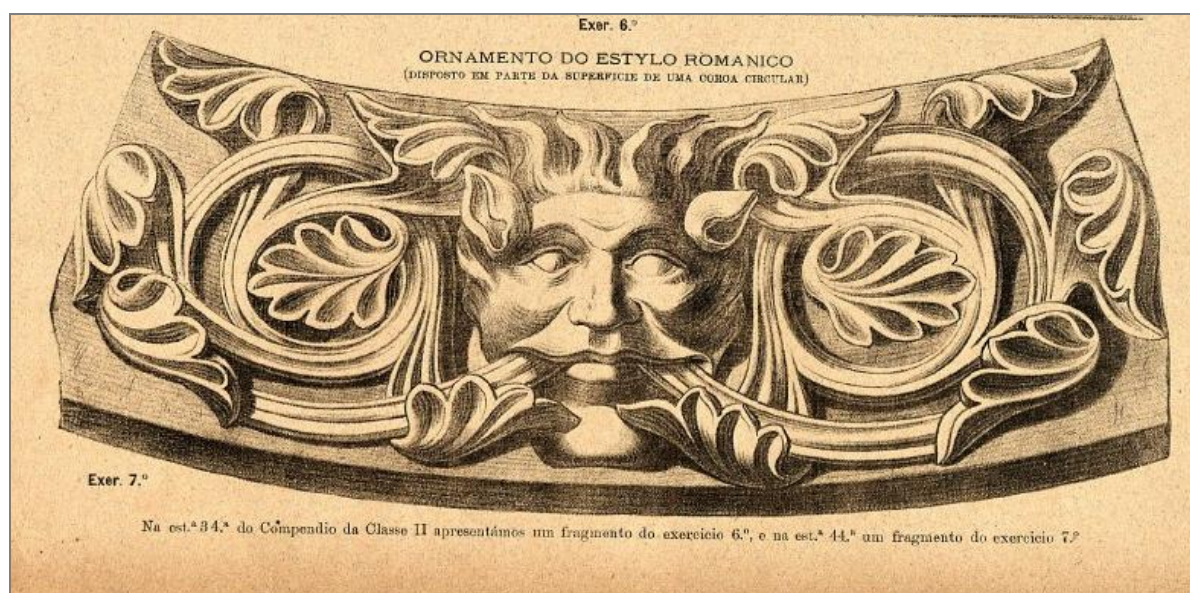


Fig. 13. Compêndio de Desenho para as Classes III, IV e V do Liceu. 1901. Luiz Miguel de Abreu e Antônio Teixeira Machado.

3 Primeira República (1910-1926)

No Capítulo 3 abordamos as ideologias educativas que emergem durante o período da 1ª República, nomeadamente os modelos educacionais e os ideários pedagógicos associados ao movimento apelidado de “Escola Nova” e observamos no pedagogo Faria de Vasconcelos a condenação dos métodos miméticos e a defesa do desenho de observação “do natural”.

Analizamos as Reformas, em particular a Reforma de 1918, pela qual são emitidos os Regulamentos do Ensino Industrial e do Ensino Liceal, e verificamos as suas consequências na redação dos Programas para a Disciplina de Desenho no Ensino Industrial e no Ensino Liceal. Esta análise levou-nos a refletir acerca das repercussões do ideário da Escola Nova na organização curricular do Ensino Secundário - Técnico e Liceal.

Finalmente apresentamos o Manual para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Liceal, de Ângelo Coelho Vidal cujas estratégias discursivas, espelham, mais do que o programa da disciplina, o espírito educativo da Primeira República. Este autor introduz subtis mudanças com a sua interpretação do programa, nomeadamente pela conceção de um pequeno manual onde expõe paralelamente as matérias pelas vias textual e iconográfica, acabando deste modo com os *Atlas*; a simplificação das matérias e dos exercícios em conformidade com um plano de progressão gradual mais adequado à idade dos alunos; uma linguagem coloquial que procura aproximar o aluno e o professor; a ilustração de exemplos tirados do quotidiano no pressuposto de que o aluno deveria partir do concreto para o abstrato.

3.1 O Ideário da Escola Nova

O período de treze anos da 1ª República foi, segundo Jorge do Ó, o momento da emergência da Psicologia Experimental. A ciência da educação tende a ser definida como uma psicologia aplicada (*pedagogia “psi”*⁹⁶), para a qual contribuíram os textos e experiências educacionais, quer dos americanos Hall e Dewey, quer dos europeus Montessori, Decroly, Binet, Kerchensteiner, Claparède, Ferrière – e também dos portugueses Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, Alves dos Santos e Viana de Lemos, entre outros⁹⁷.

⁹⁶ Jorge do Ó chama de “pedagogia *psi*” a uma forma de pedagogia baseada na psicologia, sendo esta considerada, em finais do séc. XIX, uma ciência não exata que trata a moral e o comportamento humanos.

⁹⁷ Formados em Genebra, no Instituto Jean-Jacques Rousseau, e próximos de pedagogos eminentes como Claparède ou Adolphe Ferrière, surgiram entre nós alguns eminentes praticantes e difusores de novos ideais pedagógicos, dos quais destacamos: António Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939), que foi, com António Sérgio, o principal autor da Reforma de João Camoesas, apresentada ao Parlamento em 1923, tendo lecionado, na Escola Normal da Faculdade de Letras de Lisboa, a cadeira de Psicologia Geral; Álvaro

O grande pressuposto científico de finais do século XIX, segundo o qual a diversidade entre os espíritos seria inata-congenital e já não, como antes se admitira, fruto da educação externa, baseou-se em inúmeras investigações experimentais:

*A enorme mole de artigos científicos e outros trabalhos académicos iria documentar as diferenças individuais numa imensidão de registos: da fadiga às associações e à duração dos actos psíquicos, da imaginação à memória e desta à atenção, à percepção e aos esquemas visuais, da inteligência, ao trabalho e à habilidade, etc. Só esse labor sistemático permitiria acabar de vez com a nefasta influência da escola tradicional que não distinguia ninguém na sua visão unidimensional e massificadora da criança (...)98. A actividade mental não podia mais ser percebida como uma estrutura composta de faculdades autónomas e isoladas. A memória, a imaginação, a inteligência, a vontade, a razão, a linguagem, passaram a ser analisadas pela geração experimentalista como instrumentos de acção.*⁹⁹

A partir dos resultados das pesquisas e observações de médicos, psicólogos e pedagogos, constatou-se a necessidade de uma *escola nova* onde os métodos e as técnicas educativas se veriam adaptados à realidade particular de cada criança e às suas características inatas. Neste sentido, reconhece-se pela primeira vez a necessidade de planear o processo de ensino-aprendizagem para uma “educação funcional” (Claparède) de acordo com as necessidades intelectuais e aptidões especiais das crianças, o que não acontecia anteriormente, quando esse processo partia de circunstâncias criadas artificialmente. A psicologia infantil começou por validar o princípio de que a estrutura moral e intelectual das crianças e jovens diferia, segundo as várias etapas-estádios do seu crescimento, dando origem a uma “escola por medida” (Claparède), ou seja, adaptada à idade, ao sexo e à mentalidade de cada um dos seus alunos, numa abordagem tanto quanto possível individualizada.

A necessidade de rentabilizar os recursos humanos atendendo às características e qualidades individuais (*a memória, a atenção, a motricidade e a inteligência (...) probidade, o ardor ao trabalho, a lealdade, a obediência, a modéstia, etc.*)¹⁰⁰, dará azo a uma nova preocupação pela orientação profissional do aluno, tornando-se argumento para a reorganização dos planos de estudos, quer no ensino liceal, quer no ensino técnico.

Os modelos educacionais e os ideários pedagógicos que viriam a ser associados ao movimento apelidado de “Escola Nova” desenvolvem-se a partir de finais do século XIX, a par da “psicologia”, uma nova ciência em emergência nos meios académicos dos

Viana de Lemos (1881-1972), docente na Escola Normal de Coimbra e da Escola Normal de Lisboa, de cujas obras escritas destacamos *Trabalho manual na escola*, publicado em 1919; Adolfo Lima, defensor da *escola única*, que realizou experiências pedagógicas segundo o ideário da *Escola Nova*, na Escola Oficina nº 1 de Lisboa, criada em 1905, e na Escola Normal Primária de Lisboa, onde foi professor de Metodologia; e Joaquim Augusto Alves dos Santos (1866-1924), que funda em 1913, na Universidade de Coimbra, o primeiro laboratório de Psicologia e Pedagogia Experimental, de cujas obras destacamos *Educação Nova: as bases*, Lisboa, 1919.

⁹⁸ Candeias, 1995 :13, citada por Jorge do Ó, 2003: 128.

⁹⁹ Do Ó (2003): p. 128.

¹⁰⁰ Idem, pág. 133.

países do centro e norte da Europa, particularmente, Suíça, França, Bélgica e Alemanha. Em 1913, foi apresentada uma proposta de Lei para a criação de *escolas novas portuguesas*, tendo sido rejeitada pelo Parlamento¹⁰¹.

Em 1921, o Congresso da Liga Internacional para uma Educação Nova (*Ligue Internationale pour une éducation nouvelle*), realizado em Calais, adota os sete princípios da “Educação Nova”.¹⁰² Estes exprimem principalmente duas grandes tendências:

- A descoberta das características psicológicas da criança e, em consequência, a mudança da atitude educacional ;
- A preocupação por uma formação global do indivíduo conciliando o interesse coletivo (educação cívica) e as motivações individuais.

Numa clara reação contra o modelo da escola tradicional, propõe-se em alternativa, uma escola aberta, descentralizada e crítica da sociedade. Nela são valorizadas as interações com o meio social e as vivências dos alunos, incorporando no *curriculum* a cultura circundante. Dá-se uma particular importância à participação, autogestão e sentido de responsabilidade. O aluno torna-se o principal protagonista do processo de ensino / aprendizagem desenvolvendo-se em torno dele, os programas curriculares e a atividade profissional do docente.

Os princípios que regem as relações sociais na escola passariam a ser: atividade, vitalidade, liberdade, individualidade e coletividade, estreitamente relacionados entre si. Neste sentido, o currículo deveria ser diversificado, contemplando todos os aspetos da formação integral do indivíduo: a "vida física", a " vida intelectual", a "organização e procedimento de estudo", a "educação artística e moral" e a "educação social".

O professor conduziria o processo de aprendizagem partindo da experiência do aluno, da observação, da manipulação e de atividades sobre realidades concretas como forma de se atingir, através do método indutivo, a abstração. Dentro deste entendimento, defende-se a relação entre a teoria e a prática, o que levará à valorização dos trabalhos manuais.

Os materiais didáticos continuam a incluir livros didáticos, associados de um conjunto de recursos de diversa natureza que o aluno utilizaria nas suas experiências e atividades. A avaliação seria preferencialmente de natureza qualitativa¹⁰³.

3.2 Faria de Vasconcelos

Faria de Vasconcelos, uma das vozes mais considerada na defesa dos princípios da “Escola Nova”, aborda em muitos dos seus textos as questões da educação estética e

101 Joaquim Ferreira GOMES. Estudos para a história da educação no século XIX. Coimbra: Almedina, 1980, Lisboa: Cap. 6: Uma proposta de lei para a criação de “escolas novas” apresentada ao Parlamento da 1ª República.

102 Síntese dos “30 princípios para as escolas novas” que Adolphe Férière (1879-1960) enunciara no prefácio de *Une école nouvelle en Belgique* (1915) de Faria de Vasconcelos.

103 A síntese que apresentamos relativamente ao modelo da Escola Nova foi realizada a partir de Carlos Fontes: Modelos Organizativos de Escolas e Métodos Pedagógicos. In: <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm> (consultado em 16-09-2011).

artística. Este pedagogo defende o ensino do desenho em termos bastante distintos daqueles que vinham a ocorrer nas escolas portuguesas. Na sua opinião, este ensino não deveria ter como finalidade fazer desenhadores, mas ensinar a criança a ver, a olhar e a observar:

*(...) os antigos métodos de ensino do desenho não fazem apelo à iniciativa do aluno, que lhe impunham a imitação exacta dos mesmos modelos, áridos, monótonos, aborrecidos como sólidos geométricos, gessos, motivos de arquitectura e de ornamentação antigas, bustos romanos e gregos, cuja beleza abstracta não interessava a criança, estão hoje condenados pelos pedagogistas que defendem um método intuitivo e directo do desenho **d'après nature**. (...) O novo método baseia-se na psicologia da criança, nas suas aptidões, no seu gosto, nas suas tendências, na sua idade. O professor limita-se a guiar e ensinar a criança no que interessa os seus sentidos e as suas faculdades. É um método vivo que se adapta à criança e que apenas lhe pede a representação dos objectos que a interessam, pelos processos que lhe agradam.*¹⁰⁴

O novo método defendido por Faria de Vasconcelos baseava-se nos seguintes princípios:¹⁰⁵

- “O desenho educa a vista” (incidência na observação detalhada)
- O desenho desenvolve a memória (a memorização visual permitirá uma melhor compreensão de um objeto)
- O desenho desenvolve a atenção e a vontade (partindo de objetos do interesse da criança)
- O desenho desenvolve o raciocínio (pela análise das partes, suas relações e respetiva verbalização).

Na opinião deste pedagogo, a aprendizagem do desenho deveria começar pela modelação e deveria associar-se aos Trabalhos Manuais” e aos trabalhos decorativos.

No respeitante à educação estética, ou “educação da beleza”, como lhe chama, diz que esta deve abarcar todo o ambiente que envolve a criança, nomeadamente, a casa e os objetos que a compõem (mobiliário, vestuário, brinquedos), bem como a escola, o liceu, ou o colégio, pois estes, atendendo às novas ideias para a educação, deveriam perder a sua austeridade, para se tornarem espaços de acolhimento:

Não é só o lugar, a situação da escola, a que tudo deve atender. A arquitectura, a iluminação, as salas de estudo, a decoração, devem aliar à higiene, a arte, a fim de criar na escola, uma atmosfera de conforto, de bem-estar, de alegria, de beleza, que predisponha a criança para o estudo, encantando-lhe o coração.¹⁰⁶

Vasconcelos enumera as iniciativas que, desde os finais do século XIX, diversos países europeus tinham vindo a tomar no sentido de contribuir para o embelezamento do

¹⁰⁴ “Lições de Pedologia e Pedagogia experimental”, in: Faria de Vasconcelos, Obras Completas. Vol. I (1900-1909). Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. Pp. 602-603.

¹⁰⁵ Idem, pp.603-604.

¹⁰⁶ Idem. Pág. 600.

espaço escolar, e que passavam pela integração de obras de arte e imagens apropriadas ao nível de escolaridade e idade das crianças. Referindo-se ainda às condições das escolas do meio urbano, preconiza uma escola “extra-muros”, que promova o contacto dos alunos com a natureza.¹⁰⁷

Por sua vez, as escolas do ensino técnico, tendo em conta a existência de uma certa autonomia na organização dos cursos consoante as necessidades e características locais, vão colocando em prática novas experiências pedagógicas. Francisco Nobre Guedes (1863-1969) comenta as instruções gerais do programa de Desenho Geral da Escola Industrial de Afonso Domingues, datado de 1915. Este programa, influenciado por exemplos internacionais, introduz alterações didáticas significativas nessa disciplina, antecipando o que veio a acontecer no início da segunda metade do século XX, com o estabelecimento do “modelo expressivo” e as vertentes do “desenho livre” e do “desenho interpretativo.” Reiterando as ideias anteriormente defendidas por Faria de Vasconcelos, Nobre Guedes diz o seguinte:

O método do ensino do desenho tem de basear-se nos seguintes princípios: Primeiro, a liberdade do sentimento, e mesmo da interpretação, dentro dos limites de uma correção gradual que compete ao professor, devendo este animar toda a iniciativa, segundo o temperamento próprio de cada aluno; Segundo, fazer do desenho não em absoluto uma arte para distração geral de cultura mas como elemento para desenvolver o raciocínio, a sensibilidade e a memória; Terceiro, tomar como base a natureza, estudada e traduzida diretamente nas suas linhas, nas suas formas e na sua cor. Nenhuma teoria geométrica se deverá estabelecer entre o aluno e o objeto natural que se desenha. Observar o modelo, sentir a sua expressão e reproduzi-lo com sinceridade, deverá ser a única preocupação do aluno em face da natureza que, sob mil aspetos, será sempre o eterno modelo. Nenhuma confusão entre os assuntos da geometria e os da natureza, o que tornaria o desenho estéril. (...) O fim do ensino do desenho industrial não é de modo algum o exclusivo intuito de formar desenhadores, mas sim preparar o futuro operário, esclarecendo-lhe a inteligência e o bom gosto. Para isso, o que principalmente se deve exigir do professor é a direção inteligente para assim poder obter do aluno um desenho útil.¹⁰⁸

Nobre Guedes refere-se ainda ao sentido que o “desenho à vista” viria a tomar. Ao expurgar a cópia e a imitação rigorosa dos modelos dados, possibilitaria a livre interpretação gráfica de modelos escolhidos em função das futuras profissões dos alunos, e de outros interesses seus.

¹⁰⁷ Idem. Ibidem.

¹⁰⁸ GUEDES, Francisco Nobre - Notas sobre a Instrução Profissional. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1930, pp. 74-77 (citado por Natália LOBO na pág.75).

3.3 O Ensino Industrial e as Artes Aplicadas

Em 1913, sob a presidência de Afonso Costa, reinstaura-se o Ministério da Instrução Pública e nele se incluem os sistemas de ensino agrícola, industrial e comercial¹⁰⁹. Pelo Decreto de 17 de novembro de 1914, são criadas novas escolas do ensino elementar industrial e comercial, bem como novos cursos e oficinas em escolas já existentes. Os programas e os planos de estudo promulgados em 1893 continuam em vigor. Contudo, em 1915, o Decreto nº 1878 de 11 de setembro reclama a necessidade de se atualizarem os programas das disciplinas lecionadas nas escolas do ensino elementar industrial e comercial, determinando que os diretores das mesmas os fizessem aprovar no Conselho Escolar, cabendo a cada professor a redação do seu programa.

Em 1918, sob o ministério de Ernesto Júlio Navarro, é apresentada uma nova reorganização do Ensino Técnico Elementar¹¹⁰, detalhada no ano seguinte pelo Decreto nº 6286 de 19 de dezembro (*Regulamento Geral das Escolas Industriais*). As escolas industriais passam a ministrar Cursos de Aprendizagem, constituídos pelo Grau Preliminar e pelo Grau Geral, com a duração de um e de quatro anos, respetivamente, e o 3º Grau ou Curso Complementar, com a duração de dois anos.

O plano de estudos do Curso de Aprendizagem conta já com a introdução de disciplinas de formação geral como Português, Aritmética e Geometria, Geografia e História, Física e Química e Francês, para além do Desenho Geral (9h semanais no 1º ano), Desenho Especializado (12h semanais nos 2º, 3º e 4º anos) e dos Trabalhos Oficiais (que se mantêm desde 1891 e que têm entre 15 e 20h semanais). De um modo geral, reforça-se a carga horária das disciplinas de Desenho e de Trabalhos Oficiais. Estas duas disciplinas nucleares funcionam em sintonia, uma vez que os trabalhos oficiais seriam sempre ligados à especialização do desenho: ao desenho de construção corresponderiam os trabalhos oficiais em madeira; ao desenho mecânico, os trabalhos oficiais em metal; e ao desenho artístico, os trabalhos oficiais de modelação e pintura. Os trabalhos oficiais femininos desenvolveriam a aprendizagem de costura, bordados, rendas e cartonagem (Art.8º).

O plano de estudos e a organização do Curso Complementar seriam variáveis segundo as indústrias locais, e especializados, de acordo com a natureza das escolas (Art. 9º). Dependentes das mesmas condições, poderiam ainda funcionar, em regime noturno, Cursos de Aperfeiçoamento para operários que pretendessem aperfeiçoar-se ou instruir-se. Mantém-se o princípio da autonomia pedagógica e, sendo assim, tal como no passado, os programas seriam elaborados por cada escola e postos em execução depois

¹⁰⁹ Lei nº 12, de 7 de Julho de 1913. Art.2º (Esta era uma antiga reivindicação, protagonizada por Bernardino Machado no seu discurso à Câmara dos Deputados em 1890. Neste discurso, critica o divórcio existente entre o ensino técnico e o ensino liceal, reclamando a necessidade de um Ministério da Instrução Pública que reunisse todos os sistemas de ensino: liceal, profissional, militar, artístico, eclesiástico, infantil, etc. In: Bernardino MACHADO (1890). *Instrução Publica. Discurso Parlamentar proferido à Câmara dos Deputados, em 16 de Julho de 1890*. Lisboa. Imprensa Nacional.

¹¹⁰ Art.9º do Decreto nº 5029, de 1 de dezembro de 1918, e Art.14º do Regulamento das Escolas Industriais, aprovado pelo Decreto nº 6 286, de 19 de dezembro de 1919, D.R. nº 258, I Série.

de aprovados pelo Governo, mediante parecer do Conselho do Ensino Comercial e Industrial.

As escolas são incentivadas a desenvolverem atividades de divulgação e complemento do ensino industrial: conferências, cursos dominicais, criação de bibliotecas e de museus próximos. Promove-se a parceria entre a escola e a sociedade civil, particularmente o empresariado e as indústrias locais, podendo ocorrer, por parte destas últimas, pedidos de formação específica, utilização das oficinas, bem como apoios filantrópicos para aquisição de recursos para as escolas. Ainda que a organização deste sistema tome contornos de maior flexibilidade relativamente ao sistema liceal, nem por isso deixam de existir mecanismos de controle e certificação da qualidade do ensino. Para esse efeito, é criada uma “Comissão de aperfeiçoamento do ensino”, composta por um diretor, um professor eleito pelo conselho escolar e três vogais escolhidos pelo Governo de entre os sócios de associações industriais ou profissionais das indústrias locais (Art. 24º). As funções destas comissões seriam, entre outras, dar o parecer acerca dos programas dos cursos especiais, ocupar-se da colocação dos alunos e elaborar e enviar anualmente ao Governo um relatório sobre os trabalhos da Comissão (Art. 26º)¹¹¹.

Os Regulamentos do ensino industrial desde sempre focaram a necessidade de diversos recursos para o desenvolvimento das especialidades de ensino. Contudo, para a disciplina de Desenho (Geral) e Desenho (Especializado), não são recomendados livros didáticos, exceto para a matéria de Desenho Geométrico, a qual se poderia seguir em qualquer compêndio adotado para os liceus. Em contrapartida, criam-se e equipam-se Oficinas, Gabinete Fotográfico, Biblioteca e Museu, entre outros. As oficinas, além de ministrarem o ensino prático, seriam também destinadas à realização de trabalhos para o Estado e entidades particulares, mediante remuneração. A biblioteca deveria conter obras de tecnologia, livros, revistas, estampas e desenhos de interesse para o ensino. O gabinete fotográfico seria destinado ao ensino prático e à reprodução de desenhos, modelos, obras de arte e trabalhos realizados na escola. Organizados em coleções, estes trabalhos seriam intercambiados com outras escolas, ou vendidos para custeio do gabinete. Finalmente, o museu destinava-se a colecionar os modelos, as ferramentas, aparelhos, desenhos, amostras, materiais e produtos que pudessem ser introduzidos nos métodos de trabalho das indústrias locais e também a patentear a história dos processos da indústria local.¹¹²

¹¹¹ Idem.

¹¹² Idem: Art.ºs 163º-179º.

3.4 O Desenho no plano de estudos do Ensino Liceal (Reforma de 1918)

Para este grau de ensino decretam-se, desde 1911, reformas que vão sendo sucessivamente contrariadas, mantendo-se no geral o plano estrutural ditado pelas de 1894-95 e de 1905. O Decreto nº 637, de 9 de junho de 1914, reforma o ensino secundário liceal e publica os planos de estudos do curso geral e do curso complementar. O Desenho fica associado ao grupo de disciplinas que compreende também os Trabalhos Manuais Educativos e o Canto Coral. No Curso Complementar, a disciplina de Desenho fica integrada na secção de Ciências. A avaliação em disciplinas como Trabalhos Manuais Educativos, Canto Coral ou Ginástica, seria puramente qualitativa. Já a disciplina de Desenho enquadra-se no regulamento das restantes incluindo os exames. Aos Professores de Desenho é atribuído o 9º Grupo de docência. Por este Decreto instituem-se as Exposições de Final do Ano Letivo, onde se exibiriam os melhores trabalhos escritos, manuais e de desenho.

Em 1918, é publicado o Regulamento da Instrução Secundária¹¹³ e, a 28 de novembro desse mesmo ano, são promulgados os programas para as disciplinas do curso liceal¹¹⁴. Nas recomendações enunciadas no Capítulo VII (*Da orientação do ensino*) do referido regulamento, pode verificar-se uma clara intenção em distinguir a chamada 1ª secção do curso geral (as duas primeiras *classes*) da 2ª secção (as três últimas *classes* desse curso). Para a *primeira secção* recomenda-se um *ensino de carácter intuitivo e elementar, tendendo a desenvolver o mais possível o poder de observação dos alunos e a experimentação*. A *segunda secção* destinar-se-ia ao desenvolvimento destas faculdades, associado a um tipo de conhecimentos *julgados importantes como função da educação geral*.¹¹⁵ Estes conhecimentos ou “conteúdos programáticos” são normativos e, como tal, haveriam de ser escrupulosamente seguidos, quer pelos professores, quer pelos autores dos manuais escolares. As orientações prosseguem no sentido de apelar a um ensino que parta do concreto para o abstrato, nomeadamente pela presença dos objetos e correspondentes descrições gráficas em escrita ou desenho. Por isso, também, na comunicação expositiva, o professor deveria utilizar uma linguagem com *clareza, correcção e pureza*, de modo a tornar os ensinamentos acessíveis aos alunos; propõe-se o uso da retroação didáctica (*uma parte do tempo da aula há-de consagrar-se à averiguação de doutrinas já explicadas, outra parte à explanação de matéria nova, etc.*), bem como o uso da *revisão*, de modo a *cultivar no aluno o espírito de sequência*.¹¹⁶ Estas orientações são justificadas pelo pensamento *tantas vezes enunciado pelos grandes pedagogistas acerca da marcha graduada do ensino(...): - que primeiro se trata de transmitir directamente um material de instrução, explicando-o,*

¹¹³ Decreto nº 4:799 de 12 de setembro de 1918. Secretaria de Estado da Instrução Pública, Diário do Governo nº 198, I Série.

¹¹⁴ Decreto nº 5:002 de 28 de novembro de 1918. Secretaria de Estado da Instrução Pública, Diário do Governo nº 257, I Série.

¹¹⁵ Decreto nº 4:799 de 12 de setembro de 1918: pág. 1652.

¹¹⁶ Idem: págs. 1652 e 1653.

*esclarecendo-o, elucidando-o, para a assimilação ou apropriação; - depois se trata de estreitar as novas representações, ideias ou noções obtidas por este meio, com as já existentes no espírito do aluno, grupando e ordenado os conhecimentos assim desenvolvidos.*¹¹⁷

Segundo o pensamento da reforma, ao Desenho, disciplina predominantemente artística, caberia desenvolver e cultivar as faculdades de observação visual e de diferenciação das formas, o senso das proporções, a memória plástica, e criar no estudante a indispensável destreza manual, tudo conducente a estimular o sentimento da beleza.¹¹⁸ Contudo, apesar destas intenções, não se verificam mudanças significativas no programa desta disciplina, que se divide em Desenho Rigoroso e Desenho à Vista.

O desenho rigoroso ou geométrico continua a preponderar como a primeira e a mais extensa matéria do enunciado programático, se bem que se verifique uma maior adequação aos vários anos da escolaridade. Assim, na *I Classe* iniciar-se-ia o aluno pela observação das formas geométricas tridimensionais para chegar à compreensão do plano, ou seja, às formas poligonais constituintes, partindo-se depois para a verificação das arestas e destas para as linhas, suas propriedades, relações e posições no espaço. A matéria terminaria com o traçado da circunferência e o conhecimento das suas linhas estruturais. Na *II Classe*, e seguindo uma sequência rigorosamente planificada, recomeçar-se-ia pela(s) circunferência(s) e suas relações de tangência, paralelismo, etc.; traçado dos polígonos inscritos e exercícios de escalas.

Para o *Desenho à Vista* na *I Classe*, continua a recomendar-se o uso da rede estilográfica, variando os intervalos e as distâncias dos estigmas, em exercícios de combinações simples de segmentos de reta e de arcos de circunferência. Na *II Classe*, previa-se o desenho de folhas naturais e a observação da forma geométrica fundamental. Estes desenhos aplicar-se-iam ao estudo da composição pelas leis da repetição, alternância e irradiação. Por sua vez, as formas derivadas dos polígonos regulares estudados no Desenho Geométrico (triângulo, quadrado, pentágono, hexágono e octógono), seriam aplicadas no ornamento vegetal¹¹⁹.

Na *III Classe* desenvolvia-se o traçado dos polígonos e a construção da elipse, da hipérbole e da parábola. Introduce-se o estudo das cores: *primárias, binárias e terciárias*.

O desenho à vista compreendia a cópia de sólidos definidos simplesmente pelas suas arestas, em arame de ferro, e o desenho esquemático de aparelhos simples de física e de química.¹²⁰

A matéria de geometria na *IV Classe* progride para os traçados da oval, óvulo e espirais; arcos, de volta abatida, aviajados e em ogiva, e traçados de curva aplicados ao

¹¹⁷ Idem, ibidem.

¹¹⁸ Decreto nº 5:002 de 28 de Novembro de 1918 pág. 2015.

¹¹⁹ Idem: pág. 2020.

¹²⁰ Idem: pág. 2027.

ornamento. O *desenho à vista* incidia sobre a *cópia de sólidos geométricos simples e agrupados*; *curvas e elementos vegetais aplicados ao ornamento*; *continuação do desenho esquemático iniciado na classe anterior* e o *desenho em contorno simples da figura humana, estudando ao mesmo tempo as suas proporções*.¹²¹

Instruções. — O professor, nas suas explicações, utilizará os quadros expositivos.

As formas, aparentemente difíceis de executar, serão observadas nas suas linhas fundamentais; seguidamente, as que delas se derivarem para completar o exercício.

Para dirigir a educação técnica da mão devem observar-se os preceitos que educam a vista, tais como: direcção dos segmentos de recta, sua obliquidade com a vertical e com a horizontal, grandeza relativa, etc., e, bem assim, indicar a disposição do papel, posição do aluno e inclinação da cabeça, de modo que os olhos fiquem afastados do papel 25 a 35 centímetros.

Entre a prática do desenho rigoroso e do desenho à vista, serão executados repetidos exercícios de ambidextridade, dirigidos pelo professor, que confiará ao aluno a liberdade imaginativa, em determinados limites, exigindo, quanto possível, rapidez, desafogo e elegância de linhas.

A partir da classe I cada um dos alunos executará os problemas de desenho rigoroso e, nesta e na classe II, o desenho à vista, num caderno de papel almaço de formato apropriado às dimensões das carteiras, mas uniforme em cada turma. Estes cadernos, com as folhas devidamente rubricadas pelo professor, à medida que os trabalhos forem sendo executados nas aulas, constituem um excelente elemento de apreciação do aproveitamento anual e não dispensam a execução e entrega de quaisquer outros em papel de desenho de cor apropriada, para completa execução dos programas.

Para abreviar a execução do desenho geométrico, sem prejudicar a vista, convém empregar traços cheios a carimim, em vez de linhas auxiliares ou interrompidas a preto.

Os trabalhos na lousa serão feitos com giz de cores, observada a mesma convenção.

É facultativo o uso da rêde estigmográfica.

Os exercícios serão desenhados na lousa e explicados pelo professor, observados os exemplares dos quadros expositivos. Dever-se há graduá-los de modo que a turma os possa seguir, tendo principalmente em vista a perfeita execução das formas, que lhes servem de fundamento.

Fig. 14. Instruções para o ensino do desenho do Curso Geral. Decreto nº 5:002 de 28 de Novembro de 1918. Pág. 2021.

¹²¹ Idem, ibidem.

Finalmente, na última classe do ensino geral, o desenho rigoroso compreendia o *traçado de molduras; conhecimento geral das ordens arquitectónicas e dos seus caracteres diferenciais*, tomando como exemplo o *Parthenon*, mas também a ordem toscana; *estilos arquitectónicos e seus principais caracteres. Monumentos da Batalha, Jerónimos, e Convento de Cristo em Tomar*. Estudo e representação dos planos, ângulo diedro e rebatimentos. Iniciação ao estudo da perspetiva com o auxílio do *perspectógrafo*. No *desenho à vista* seria dado desenvolvimento ao tipo de exercícios do ano anterior, ao que acresceria o *ornamento em relevo*.¹²²

A disciplina de Desenho mantém a mesma estrutura do programa saído da reforma de 1895, no que diz respeito às orientações didáticas e ao uso do método *estimográfico* como forma de iniciação ao desenho. Verifica-se no entanto, uma melhor adequação do desenho rigoroso aos anos de escolaridade e correspondentes níveis etários, acrescentando-se, de acordo com o espírito nacionalista e patrimonial da 1ª República, a abordagem a um conjunto típico de monumentos nacionais.

Aprender a ver e a desenhar continua sujeito a uma oferta de modelos, cuja estética e cultura visual têm como referente a arquitetura do passado.

3.5 Manuais Escolares

3.5.1 Compêndios de Ângelo Vidal

Ângelo Coelho de Magalhães Vidal (1859-1919) foi professor nos Liceus “D. Manuel” e “Rodrigues de Freitas”, ambos no Porto. O autor começou por realizar obras para o ensino da leitura e do desenho no ensino primário.¹²³ A partir de 1910, inicia a produção de compêndios de Desenho para as diversas classes do ensino liceal. Os seus compêndios¹²⁴, invulgarmente singelos se comparados com as publicações anteriores, apresentam as matérias de acordo com o Programa, revelando uma interpretação autoral do mesmo.

De acordo com as orientações programáticas, recomenda-se um ensino de carácter intuitivo e elementar, tendendo a desenvolver o mais possível o poder de observação dos alunos e a experimentação, partindo do concreto para o abstrato pela presença dos objetos e correspondentes descrições gráficas em escrita ou desenho. O ensino “oral-descritivo” continua a exigir do professor uma linguagem correta e clara, introduzindo-se o uso da retroação didática com a finalidade de *cultivar no aluno o espírito de sequência*. A assimilação e apropriação das matérias passará então por uma série de operações (explicação, esclarecimento, elucidação) com a finalidade de estreitar as

¹²² Idem, ibidem.

¹²³ “O Desenho das escolas primárias” (em co-autoria com Manuel Joaquim de Oliveira Júnior) Porto, 1899.

¹²⁴ Ver Anexo B.3.

novas representações, ideias ou noções obtidas por este meio, com as já existentes no espírito do aluno.

O reflexo destas orientações observa-se nos compêndios de Ângelo Vidal, quer no discurso textual, quer na iconografia, quer na organização dos manuais. Contrariamente aos manuais anteriores, nestes pequenos livros resume-se a matéria pela via textual e iconográfica, estabelecendo-se uma relação direta entre ambos, desaparecendo assim os Atlas, ou coleção de estampas, publicadas como complementos do manual.

No compêndio para a 1ª classe do liceu, merece particular destaque o tipo de estratégia discursiva. O autor desenvolve a vertente oral descritiva usando uma linguagem coloquial, o discurso direto e o método socrático (diálogo e questionamento). As definições são dadas em jeito de interrogação e acompanhadas de analogias, podendo este considerar-se o primeiro compêndio dirigido aos alunos, atendendo à idade dos que frequentavam a 1ª classe do ensino liceal.

A título de exemplo, vejamos a primeira página, onde, sob o conteúdo “Sólidos, Volume, Superfície”, o autor começa assim o seu discurso:

Meus amiguinhos: todos vós tendes visto uma caixa de fósforos, mas talvez não tenhais ainda notado que há nela um certo comprimento (da esquerda para a direita), uma certa largura (de diante para trás) e uma certa altura (de cima para baixo). Notai e exprimi isto, dizendo que ela tem três dimensões: comprimento largura e altura.

Sucedará o mesmo nos outros objectos? Analisai um estojo de desenho, um livro, uma lousa, etc. e notareis que em todos há comprimento, largura e altura, embora na lousa, esta última dimensão que toma o nome de grossura ou espessura, seja relativamente pequena.

Aqui tendes uma folha de papel. Haverá nela espessura? Há, a-pesar de tão pequena que mal se vê. A prova é que se fordes colocando uma folha sobre outra, estas pequenas espessuras reunidas dão uma espessura total bem visível, como observareis no vosso caderno de desenho.(...).

Usando destes termos para a apresentação de cada um dos elementos básicos da geometria plana, segue-se, no final de cada explicação, um questionário para a consolidação das anteriores definições:

Que é sólido? Citai exemplos de sólidos. Quantas dimensões tem um sólido? Enunciai-as. Que outras denominações pode ter a altura? Exemplificai. Que ideias vos sugerem um sólido? Mostrai sólidos com a forma redonda; outros com a forma não redonda. Que é o volume dum sólido? E capacidade?

Quando se passa aos traçados geométricos, a organização da matéria, devidamente identificada com título e sub-título, passa a incluir, em primeiro lugar, a explicação do conceito, particularidades e procedimentos de traçado acompanhado da respetiva ilustração; posteriormente, e para consolidação dos conhecimentos, segue-se o questionário; e, por fim, um conjunto de exercícios para aplicação dos mesmos.

As ilustrações do autor oferecem a particularidade de apresentar figuras tiradas do mundo real para exemplificar conceitos ou procedimentos no desenho (Figs. 15 e 16).

Para a realização do Desenho à Vista, Ângelo Vidal elimina o uso do papel estilográfico, iniciando-se esta modalidade pelo treino da mão no domínio dos traçados elementares, como as linhas nas suas diversas posições, divisões e medições a “olho” e o desenho de polígonos básicos. Na 2ª classe, o desenho à vista realiza-se a partir da observação de estampas dadas pelo professor, ou sugeridas no próprio compêndio: figuras geométricas compostas; frisos aplicando as leis da repetição e alternância; rosetas e outras figuras de origem vegetalista geometrizadas (Fig.17.); desenho naturalista de animais, insetos e aves, partindo dos eixos estruturais destas figuras (linhas verticais, horizontais, oblíquas e enquadramentos geométricos) (Fig.18).

Nas 3ª, 4ª e 5ª classes do liceu não há Desenho à Vista. O Programa é exclusivamente dedicado à Geometria Descritiva.

A Teoria da Cor (“Quadro das cores”) é uma matéria abordada sumariamente na 1ª classe e um pouco mais desenvolvida no manual para as últimas classes do liceu, se bem que o seu uso se limitasse à realização de aguadas uniformes.

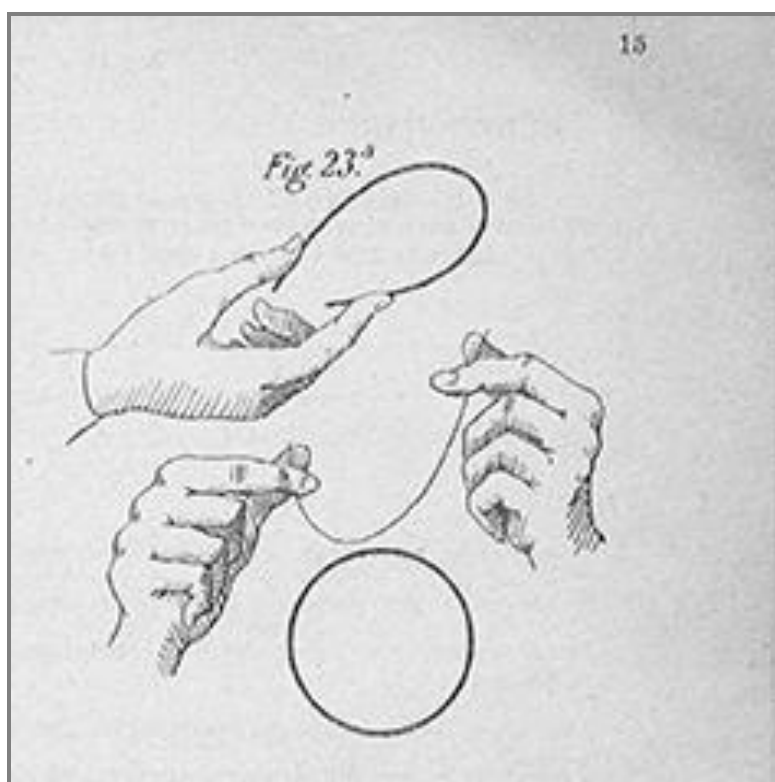


Fig.15. Compêndio de Desenho para o 1º ano dos liceus. Ângelo Coelho Vidal.

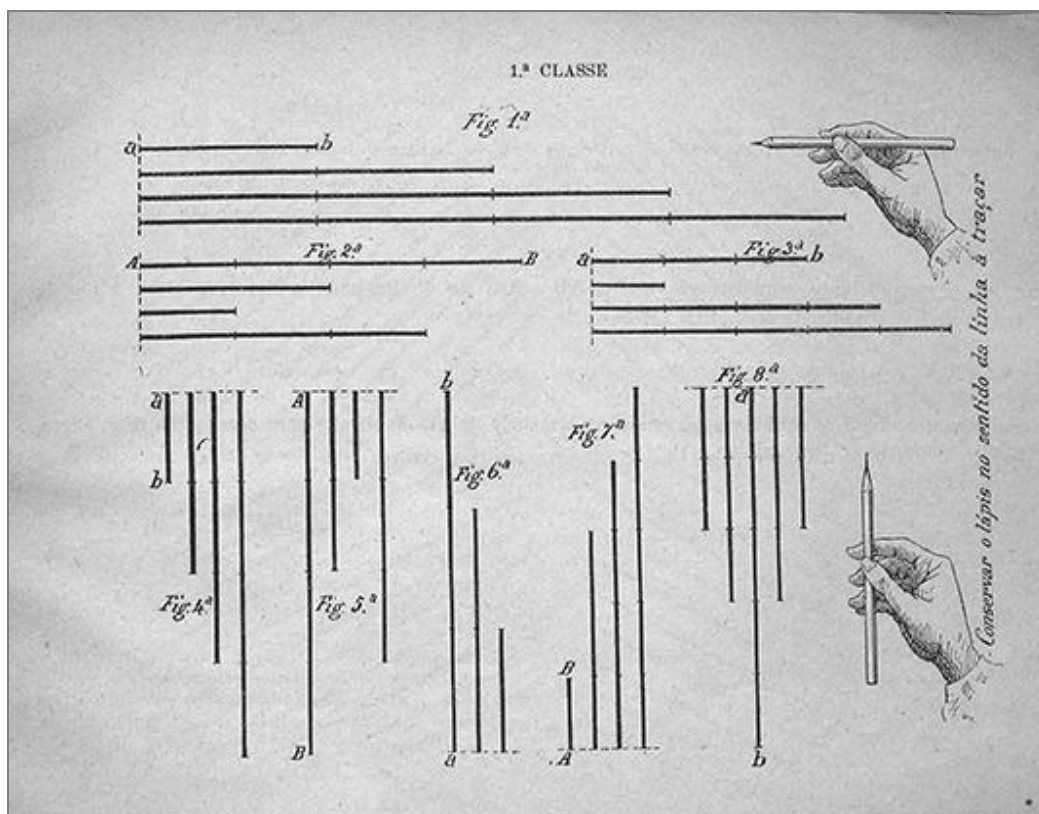


Fig.16. Compêndio de Desenho para o 1º ano dos liceus. Ângelo Coelho Vidal

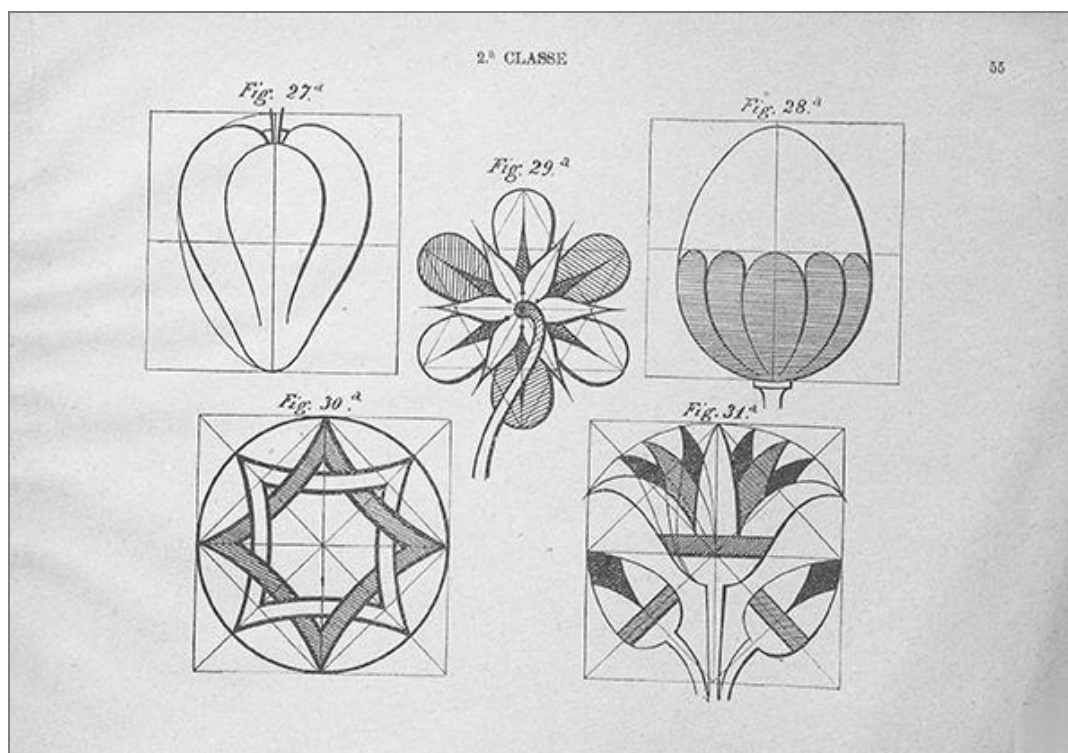


Fig. 17. Compêndio de Desenho para o 1º ano dos liceus. Ângelo Coelho Vidal

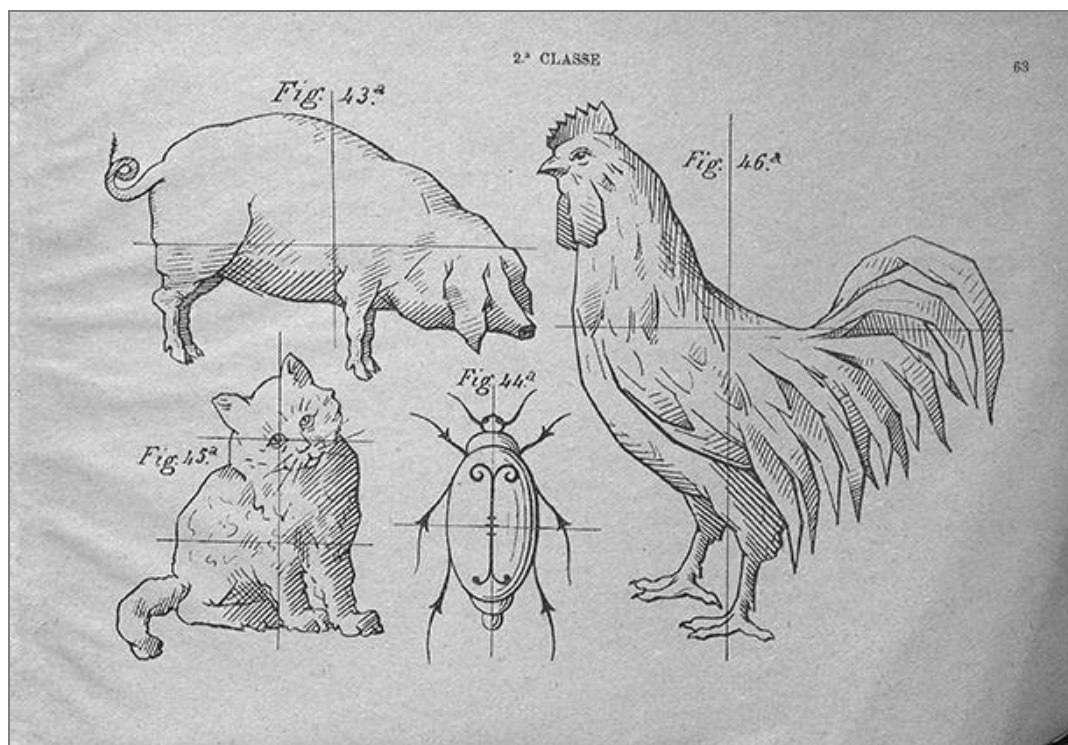


Fig. 18. Compêndio de Desenho para o 1º ano dos liceus. Ângelo Coelho Vidal.

3.6 Apontamento final

Reflexos do ideário da Escola Nova na organização curricular do Ensino Secundário Técnico e Liceal

As sucessivas reformas ocorridas durante a 1ª República contribuíram para a estabilização da estrutura do ensino secundário liceal, que passaria a ser dividido a partir de 1918, num curso geral de dois ciclos, o primeiro de dois anos e o segundo de três anos, a que se sucederia um curso complementar de dois anos, dividido nas secções de Letras e de Ciências¹²⁵ – uma organização que se manteve até 1974.

Apesar de os planos de estudos dos cursos Técnico e Liceal já se organizarem por uma sucessão e progressão de ciclos de aprendizagem, as reformulações ocorridas durante a 1ª República dão uma especial atenção ao chamado Grau Preliminar (Ensino Técnico) e 1ª Secção (Ensino Liceal), ou seja, ao período de transição entre a instrução primária e a instrução geral, naquele que viria a ser até hoje o nível de escolaridade mais sujeito a experiências pedagógicas.

¹²⁵ Decreto nº 4:799 de 12 de setembro de 1918. Secretaria de Estado da Instrução Pública, Diário do Governo nº 198, I Série.

Em ambos os sistemas de ensino observamos os reflexos do ideário do movimento da *Escola Nova*. A preocupação com uma educação integral dará origem a um conjunto de disciplinas de formação geral no ensino liceal e no ensino técnico. No ensino liceal incluem-se nesta finalidade, disciplinas como ginástica, a música e o canto coral e os trabalhos manuais (masculinos e femininos), valorizadas pelo seu potencial de formação e de desanuviamento intelectual. No ensino técnico, as disciplinas de educação geral ainda ficariam em minoria no currículo, uma vez que a carga horária nestes cursos incidia maioritariamente no Desenho, nas especializações e nos trabalhos oficinais.

Relativamente ao pensamento pedagógico e didático, valoriza-se a dedução, através dos trabalhos práticos individuais; a observação e a experimentação; incentiva-se o contacto com a natureza e com o património cultural do país, pelo facto de possibilitarem a formação e a educação estética dos alunos. As exposições escolares representam uma rutura com metodologias de ensino e de aprendizagem de rotina, características do período anterior, e vêm reforçar a ideia, se não duma *escola nova*, pelo menos duma escola mais dinâmica. Ainda que não se utilizasse a palavra “interdisciplinaridade”, esperava-se de algum modo que estas atividades pudessem contribuir para quebrar o excessivo individualismo dos professores.

No ensino técnico, estas atividades poderiam constituir-se como complemento ao plano de estudos, mediante conferências, criação de bibliotecas e museus junto da escola e cursos dominicais. O ideário da *Escola Nova* encontra um bom terreno neste sistema de ensino, tendo em conta que, desde a sua fundação, é dado um particular relevo à flexibilidade curricular e à articulação entre a teoria e a prática. Contudo, os programas de Desenho no ensino secundário não revelam alterações dignas de relevo. Contrariamente, é no ensino primário que se verificam grandes alterações, uma vez que o *método estimográfico* é suprimido radicalmente, surgindo então as expressões “*desenho livre*” e “*modelação livre*”¹²⁶.

Com o esgotamento da 1ª República, a pedagogia progressista viria a ser coartada na sua verdadeira dimensão. Em junho de 1923, quase no termo da 1ª República, João Camoesas, o então Ministro da Instrução, apresentou para discussão à Câmara de Deputados, o “Estatuto da Educação Pública”. Nesta proposta, da autoria de Faria de Vasconcelos e de António Sérgio, o Curso Geral do Ensino Secundário passaria a ter a duração de quatro anos, a que se seguiriam três anos de Curso Especial, distribuído por quatro áreas: Letras, Ciências, Técnico e Normal. Com um alcance que ainda hoje se admira, a proposta, defendida por António Sérgio, entre outros progressistas, ficou como documento histórico, pois o governo em que Camoesas era ministro caiu em novembro do mesmo ano.

O regime autoritário que se avizinhava, exerceu todo o tipo de repressão e perseguição aos cultores da educação democrática. Alguns pedagogos foram vigiados pela censura e

¹²⁶ Decreto de 6:203 de 7 de novembro de 1919. Diário do Governo nº 227, I Série. Pág. 2244.

impedidos de se manifestar: Irene Lisboa, Faria de Vasconcelos, António Sérgio ou Bento de Jesus Caraça, defensor de uma “escola única” como fator de democratização do ensino e garantia de igualdade de oportunidades.

A 1ª República, mais do que resultados, propiciou um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas práticas e ideias, cujas experiências pedagógicas se verificaram sobretudo no contexto educativo informal. A luta contra o analfabetismo e a promessa de amplo desenvolvimento das instituições educativas fizeram parte das prioridades políticas. De acordo com o ambiente anti-clerical da época, defendeu-se energicamente a laicização e a expansão do ensino, empreendendo-se ações de educação popular levadas a cabo por universidades, grupos independentes e cooperativas de trabalhadores.

Ao afã experimentalista deste período não terá sido alheio o destaque que então se deu à formação de professores, aspeto que vinha a ser consolidado desde o princípio do século. Em 1901, na Faculdade de Letras de Lisboa, havia sido criado o primeiro curso de formação de professores do ensino secundário. Com a duração de quatro anos e uma forte componente psicopedagógica, seguia-se-lhe uma prova pública – exigência que passou a ser feita também aos professores de Desenho (9º Grupo de Docência) a partir de 1911, equiparando-os assim aos demais docentes no acesso à profissão. A habilitação académica requerida aos docentes do 9º grupo passa a ser o diploma de qualquer um dos cursos ministrados pelas escolas de Belas Artes ou pelas Escolas Industriais¹²⁷ de artes decorativas. Este facto coloca-os em pé de igualdade com os docentes provenientes das universidades, no acesso às Escolas Normais Superiores, e à formação pedagógica específica. O estabelecimento das habilitações e acesso à formação profissional viria a operar transformações qualitativas na preparação dos professores do ensino secundário, cujos reflexos havemos de verificar nos anos 50 e 60, muito particularmente na disciplina de Desenho.

¹²⁷ Decreto nº 4:650 de 14 de julho de 1918: pág. 1668. Decreto nº 4:799 de 12 de setembro de 1918: pág. 1668.

4 Reformas Educativas nos anos 30

O Capítulo 4. corresponde ao primeiro período do Estado Novo, com as Reformas dos anos 30: de Cordeiro Ramos, em 1932 e de Carneiro Pacheco em 1936. Trata-se de um período de carência económica que obriga a uma redução curricular, verificando-se entre outras medidas, a associação das disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais. Procuram definir-se finalidades distintas para os, 1º e 2º ciclos do ensino secundário, e atender à progressão cuidadosa das matérias.

Começamos por analisar as Reformas de Cordeiro Ramos em 1932 e de Carneiro Pacheco em 1936, e verificamos as consequências destas reformas na estrutura do Ensino Técnico Profissional, em aspetos como a organização curricular e os Programas de Desenho para os 1º e 2º ciclos do Curso Industrial. Relativamente ao ensino do Desenho, observamos as opiniões de António Arroio e José Pereira, pedagogos relacionados com a direção e a docência neste sistema de ensino.

Passamos à análise da organização do Ensino Liceal e dos Programas de Desenho publicados respetivamente em 1926 e 1930, de onde procuramos extrair os conteúdos básicos e os procedimentos disciplinares. Na disciplina de Desenho a principal alteração consiste no surgimento da modalidade “Desenho de Imitação à mão Livre” de objetos do quotidiano, o que representa um afastamento relativamente ao método estimográfico ainda praticado nas escolas.

Os manuais escolares que selecionamos para representar este período foram os de José Pereira: *Desenho de Projecções* (Ensino Técnico) e o *Livro de Desenho* o (1º, 2º e 3º anos dos Liceus) de Adolfo Faria de Castro um professor que se destacou particularmente na defesa do “desenho de imitação à mão livre”.

4.1 Enquadramento

A 28 de Maio de 1926, um movimento liderado pelo exército dissolve o parlamento, pondo fim à 1ª República. Entre 1926 e 1933 vive-se um período dominado por uma ditadura militar e, em 1933, já com António de Oliveira Salazar como Presidente do Conselho, é aprovada por referendo uma nova Constituição. Portugal entrava na era do Estado Novo, um regime político ditatorial que se prolongou até 25 de Abril de 1974.

O regime, obra de *design* do próprio ditador e seus colaboradores, baseou-se em parte nos sistemas totalitários de direita existentes na época (o Fascismo italiano, desde os finais dos anos 20; o Nazismo, a partir da subida de Hitler ao poder, também em 1933; e, um pouco mais tarde, a ditadura de Francisco Franco (1939-1976) em Espanha). As

principais estratégias ideológicas do Estado Novo foram o nacionalismo, um ideal cultivado desde o século XIX, e exaltado com a comemoração do tricentenário da morte de Camões (1880) e com o ultimato inglês (1890), a que a 1ª República dará continuidade, e por um intencional isolamento do país relativamente ao exterior, sobretudo durante a 2ª Grande Guerra (1938-1945).

O argumento da “salvação nacional” e a divisa “Deus, Pátria, Família” são os suportes ideológicos que sustentam a criação de estruturas corporativas pelas quais se circunscreve todo o tipo de atividade associativa, contemplando as várias fases etárias, estratos sociais e organizações de trabalhadores. Aos insurgentes respondia-se com a censura, vigilância, perseguição e coerção de ideias.

No que respeita à política educativa, encontramos, durante o extenso período do Estado Novo, três fases reveladoras de condições sociais e ideológicas distintas: a década de trinta, com os Ministros Cordeiro Ramos (1930-32) e Carneiro Pacheco (1936); as décadas de 50 a 60, após o final da 2ª Grande Guerra, com a Reforma de 1948 (Pires de Lima); e, finalmente, o período que decorre entre finais dos anos 60 (Reforma de Galvão Teles) e a primeira metade de 70 (Reforma de Veiga Simão).

4.2 Reforma de Cordeiro Ramos (1932)

A primeira Reforma Educativa do Estado Novo ocorre no início da década de 30, sob o ministério de Gustavo Cordeiro Ramos. Com esta, procura-se articular toda a legislação dispersa e redigir o *Estatuto do Ensino Secundário*, que seria seguido da promulgação do respetivo regulamento. Apresenta-se de forma clara a finalidade do ensino secundário (Liceal): *a cultura geral como preparação para a vida social, diretamente, ou como passo para o ensino superior, que à vida social, nas suas altas esferas conduz também*¹²⁸. O legislador destaca as dificuldades económicas do país como principal justificação para uma política educativa restritiva, o que dá origem a concentrações disciplinares e a uma redução das matérias programáticas. Contudo, apesar da redução curricular, mantêm-se disciplinas como Trabalhos Manuais, Canto Coral, Educação Moral e Cívica e Educação Física, devido ao seu carácter educativo e de mediação entre o trabalho mental e o trabalho manual.

Além da redução curricular, procura-se desviar os alunos do ensino liceal para o ensino técnico com o argumento de que o liceu não era para todos:

A normalidade será restabelecida quando as famílias compreenderem que os cursos dos liceus, de sua natureza difíceis, têm de ser reservados aos fortes e aos mais aptos e à medida que a seleção dos alunos se vá fazendo como convém que seja feita para restituir ao ensino

¹²⁸ Decreto nº 20: 741 de 11 de janeiro de 1932. Repartição de Ensino Secundário. Ministério da Instrução Pública. Ministro Cordeiro Ramos.

*secundário, e consequentemente ao ensino superior, aquele grau de elevação que ambos, cada um na sua esfera devem manter.*¹²⁹

Como se não bastasse a passagem por exame ser um poderoso filtro seletivo, sabemos que o pretexto da aptidão é uma forma de mascarar a inexistência de um acesso democrático à educação. O ensino secundário liceal tinha como objetivo principal a perpetuação do *status quo* e dos quadros superiores, a continuidade hereditária dos profissionais liberais e dos elementos ideológicos do poder dominante, fosse este poder legislativo, executivo, comercial, cultural ou industrial.

Face à necessidade de cercear o desejo de ascensão social por parte das camadas menos favorecidas da população, e para desviar este público da frequência dos liceus, pensam-se medidas que passam pelo desenvolvimento e expansão do ensino primário e pela organização e difusão do ensino profissional.

Os mecanismos de controle do Estado verificam-se, como temos vindo a ver, na introdução das orientações metodológicas que pretendem uniformizar e disciplinar a ação do professor em sala de aula. De acordo com o espírito corporativista, legislam-se, sob a designação de “trabalhos circum-escolares e pós escolares”¹³⁰, as já existentes e legisladas durante o período da 1ª República: visitas de estudo, excursões escolares, aprendizagens facultativas, assistência, festas e associações escolares. Acrescentam-se e tornam-se obrigatórias as exposições escolares. Uma inovação da Reforma é a introdução do cinema escolar, com a finalidade de contribuir para a formação científica, moral e patriótica da mocidade e promover o conhecimento das regiões (continente, ilhas e colónias) de Portugal.

A estrutura do ensino secundário mantém-se, no essencial, idêntica à que havia sido legislada na Reforma de 1918. O plano de estudos desenvolve-se ao longo de sete anos, correspondendo ao curso geral os primeiros cinco anos e ao curso complementar os dois últimos. O curso geral é dividido em dois ciclos, o primeiro correspondente aos dois primeiros anos ou classes, o segundo compreendendo os 3º, 4º e 5º anos ou classes. No 1º ciclo, há cinco disciplinas fundamentais: o Português, o Francês, a Matemática, as Ciências da Natureza e o Desenho. No segundo ciclo, acrescentam-se o Latim, o Inglês,

¹²⁹ Idem.

¹³⁰ O serviço circum-escolar é promulgado no Dec. n.º 20: 741 de 11 de janeiro de 1932 com o propósito de procurar superar o caráter individualista dos professores, cada um demasiado cioso da sua independência, e promover situações onde estes tivessem que colaborar em atividades educativas que fossem para além das respetivas fronteiras disciplinares. Estas atividades deveriam articular-se, sempre que possível, com as da Mocidade Portuguesa (masculina e feminina), uma organização juvenil tutelada pelo Estado que passa, a partir destes regulamentos, a ser sediada nos estabelecimentos de ensino secundário e alvo de inscrição e frequência obrigatórias por parte dos alunos. Igualmente se estabelece a obrigatoriedade de colaboração e dinamização por parte de todos os professores, ainda que alguns fossem mais diretamente implicados: os professores de Educação Física, Canto Coral e Lavoros Femininos passam a ser, nos liceus, os grandes animadores das atividades a desenvolver, mediante os serviços que lhes eram designados pelo Ministro ou pelos reitores. Também o serviço prestado a estas atividades pelos professores do 1º Grupo (Língua Portuguesa) e do 9º (Desenho e Trabalhos Manuais), ou do 5º Grupo no caso dos professores de Desenho e Trabalhos Manuais do Ensino Técnico, seria considerado docência.

a Geografia e História e as Ciências Físico-Naturais, disciplina esta em substituição das anteriores Ciências da Natureza.

Em ambos os ciclos do curso geral, existem outras cinco áreas disciplinares de caráter obrigatório mas não avaliativas, a lecionar em sessões semanais: a Educação Moral e Cívica, o Canto Coral, a Educação Física, os Trabalhos Manuais e, em turmas exclusivamente femininas, os Lavoros.

Relativamente à formação de professores, estabelecem-se os Liceus Normais, lugar da formação pedagógica específica ou estágio (de dois anos), coordenado pelos professores metodólogos. O Liceu Normal Pedro Nunes em Lisboa, além dos estágios, estaria também autorizado a realizar “ensaios pedagógicos”.

4.3 Reforma Carneiro Pacheco (1936)

Celebrando um século sobre a instituição dos liceus em Portugal, o primeiro decreto da Reforma de Carneiro Pacheco¹³¹ justifica a necessidade da mesma, devido à pressão exercida pelos “técnicos da pedagogia” e pela opinião pública. As teorias defendidas pelos eminentes pedagogos da 1ª República, nomeadamente Faria de Vasconcelos, terão sido o motivo para instaurar o princípio da progressão do conhecimento em função das características psicológicas dos alunos:

*Dividido o curso liceal em ciclos, correspondentes à sucessão dos métodos a empregar em harmonia com a evolução da personalidade do aluno, arrumam-se as disciplinas pelos diversos anos de cada ciclo, segundo as suas afinidades e na sequência que melhor se ajuste à ação formativa do ensino (...). Reconhecem-se os direitos da saúde física e os limites da capacidade intelectual: por isso se reduz muito o número de disciplinas de cada ano, se torna possível a sua frequência parcial e se determina que dos programas seja expungida toda a inutilidade. Assim se substitui a um pretensu regime de classe, que parte da abstração de professores e alunos ideais e leva a soluções geométricas e arbitrárias, por um ensino por disciplinas, coordenado, assente nas realidades tangíveis da psicologia aplicada e conduzindo a soluções humanas e justas.*¹³²

Esta é a justificação para se atribuir, pela primeira vez no nosso sistema educativo, e de acordo com os referidos princípios da psicologia, finalidades específicas a cada ciclo do curso geral. No primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos), o ensino queria-se essencialmente prático e descritivo, destinado a despertar no aluno a faculdade da observação e a encontrar a sua vocação ou interesses académicos. No segundo ciclo (4º, 5º e 6º anos), o ensino seria predominantemente teórico e experimental, destinado a enriquecer o espírito do aluno com os conhecimentos mais importantes para a cultura geral. O ciclo complementar é reduzido para um ano sendo eliminada a bifurcação entre letras e

¹³¹ Decreto-Lei nº 27:084 de 14 de outubro de 1936 (publica a Reforma do Ensino Liceal); Decreto-Lei nº 27:085 de 14 de outubro de 1936 (publica os programas para todas as disciplinas do curso liceal).

¹³² Decreto-Lei nº 27:084 de 14 de outubro de 1936. Pág. 1235.

ciências. Este serviria à consolidação dos conhecimentos até aí adquiridos em volta de novos centros de estudo.

Em virtude das restrições económicas generalizadas, o plano de estudos do curso liceal é consideravelmente reduzido. A disciplina de Desenho é eliminada do 2º ciclo e do ciclo complementar. No 1º ciclo, ela é associada aos “Trabalhos Manuais”¹³³, passando a dispor de uma carga horária semanal de hora e meia. O programa para a disciplina de *Desenho e Trabalhos Manuais* não é mais que a soma dos dois programas anteriores, em condições desiguais, uma vez que o Desenho é considerado uma “disciplina”, e os Trabalhos Manuais, um “saber de interesse educativo”¹³⁴. Relativamente à organização e matéria do *Desenho*, não existem alterações significativas, mantendo-se a trilogia *desenho geométrico, desenho de invenção e desenho de imitação à mão livre*.

O enunciado programático oferece instruções para o compêndio de Desenho. Contudo, e apesar da associação entre o Desenho e os Trabalhos Manuais, com um programa em conjunto e professores polivalentes, não há qualquer sugestão apontando para um compêndio de Trabalhos Manuais ou para um compêndio que associe estas duas matérias. As indicações referem-se exclusivamente às matérias do Desenho.

O livro de desenho deverá ser para o aluno não só um elemento de informação, mas também um factor importante da sua formação estética. (...) Para isso, deverá ter as figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas, de maneira a formarem um conjunto agradável e apresentará bom aspecto gráfico, quer no papel quer na impressão. Convém não perder de vista o objectivo fundamental do livro de desenho, que é facultar no aluno o conhecimento das questões, mais por meio da visão do que por meio da memória. Deverão, portanto, as figuras ser apresentadas com a clareza bastante, para evitar as dimensões demasiado reduzidas, sobretudo quando se trate de construções geométricas (...). A leitura deve ser feita mais na figura do que no texto, razão pela qual este não deverá ser muito extenso. As construções geométricas serão apresentadas, de preferência, apenas por um processo. No desenho de invenção, pelo contrário, serão apresentados vários processos de utilizar e combinar as figuras geométricas estudadas. A cada uma das construções acima referidas seguir-se-á imediatamente o desenho de invenção respectivo, mas sem que nele se indiquem linhas construtivas. Alguns exemplos de desenhos de invenção serão coloridos.(...).135

4.4 Ensino Técnico Profissional

No Ensino Técnico Profissional¹³⁶ (Escolas Industrias e Comerciais), introduzem-se alterações no plano curricular de acordo com a ideia, já existente desde 1918, de que a

¹³³Os Trabalhos Manuais, antes desta reforma, constituíam-se como uma área disciplinar independente: o seu funcionamento e programa mantinham-se conforme o legislado pelos artigos 116º e 117º do Decreto nº 7:558 de 18 de junho de 1918.

¹³⁴ Ver Anexo A.5.

¹³⁵ Decreto Lei nº 18:885 (DG. Nº 225, I Série) de 27 de setembro de 1930. Pag.2022.

Ver Apêndice 16. “Legislação para o manual escolar no ensino secundário (1836-1986)”

¹³⁶ Decreto nº 18 420 de 4 de junho de 1930, publicado no Diário do Governo nº 128, Iª Série de 4 de junho de 1930.

formação profissional dos alunos passaria também por uma educação geral, considerada indispensável, mas com limites. Limites de modo a não se confundir este sistema de ensino com o liceal e a não desvirtuar a sua missão, que seria a preparação de indivíduos de ambos os sexos para as carreiras da indústria ou do comércio. O objetivo seria proporcionar uma formação global que passasse pela Educação Plástica, pela “Educação Geral do Espírito e Científica” e por uma Educação Profissional. A aprovação dos programas deixa de ser uma atribuição dos Conselhos Escolares, pois, conforme se passa a regulamentar, a Direção Geral do Ensino Técnico nomearia uma comissão de professores efetivos incumbida de realizar os novos programas das escolas técnicas¹³⁷. Ainda assim, procura-se conciliar a organização deste sistema de ensino com as características específicas do meio onde a escola funcionaria, profissões e indústrias locais¹³⁸.

O funcionamento dos cursos passa a depender da quantidade de alunos, existindo desde escolas com dois cursos, dois professores e dois mestres, como a Escola Industrial de Rendeiras de Peniche, a outras, como a Escola Industrial Marquês de Pombal, em Lisboa, com sete cursos, 12 professores e sete mestres. Destacam-se as únicas duas escolas de artes aplicadas no país, a Escola Industrial Fonseca Benevides em Lisboa, e a Escola Faria de Guimarães, no Porto, a primeira com treze cursos, dezasseis professores e doze mestres, e a segunda com dez cursos, dez professores e oito mestres. O Ministério propõe a extinção de escolas com número insuficiente de alunos, o que levará a uma reorganização geográfica dos cursos industriais e a uma maior uniformidade curricular.

A Reforma dos anos 30 reforça o curso médio de nível secundário, com cinco anos de escolaridade para os alunos regulares em regime diurno, à semelhança do que acontece no curso geral dos liceus. Os cursos complementares passam a existir somente em Lisboa, no Porto e em Coimbra. Em regime noturno, continuam a oferecer-se cursos especiais de aperfeiçoamento para o operariado ativo. Às escolas de arte aplicada acima referidas, é conferido um estatuto específico que as distinguirá dos restantes cursos industriais.

A pretexto duma formação de carácter geral, o currículo das escolas técnicas tende a uniformizar-se, perdendo características regionais, tomando o Governo a seu cargo a organização dos cursos e a regulamentação programática. Vários protagonistas, professores eméritos deste sistema de ensino, vêm a público pronunciar-se contra a uniformidade curricular, defendendo a especialização das escolas, particularmente as de ensino artístico industrial. Reclamam igualmente dos métodos ainda em uso na generalidade das escolas, propondo outros mais adequados às realidades dos alunos e à função social da escola. A política de centralização e especialização do ensino técnico, bem como a defesa de escolas industriais especializadas no domínio das artes aplicadas, virá a dar origem à reabertura, em 1935, da Escola Industrial António Arroio, em

¹³⁷ Idem: Arts. 388º e 389º.

¹³⁸ Idem: Arts. 7º, 8º e 12º.

Lisboa,¹³⁹ que, com a sua congénere no Porto, a Escola de Desenho Industrial de Faria de Guimarães, teria um currículo adequado à formação de artistas “industriais”, conferindo ainda habilitação para a frequência das escolas de belas artes.

A educação profissional nas indústrias de carácter artístico seria obtida, a partir do 2º ano até ao final do curso, frequentando disciplinas como o Desenho Profissional e o Desenho Ornamental (Fauna e Flora, Estilos, Pintura), a Modelação e a Oficina de Trabalhos Práticos. À última é atribuída uma progressiva carga horária semanal, sendo, neste aspeto, a mais favorecida entre todas as disciplinas do currículo.

Em 1932, são publicados os programas das disciplinas comuns a todas as escolas industriais,¹⁴⁰ nas suas componentes de formação geral (Português, Geografia e História, Matemática e Físico-Química). Desta componente faz ainda parte a disciplina de Desenho Geral¹⁴¹, que inclui o desenho à vista ou “à mão livre”, o desenho geométrico rigoroso e a modelação educativa. No programa de Desenho do Ensino Técnico, introduzem-se pela primeira vez indicações metodológicas para os professores.

4.4.1 Programa de Desenho (1º e 2º Ciclos do Curso Industrial)

O Desenho Geral no 1º Ciclo do Curso Geral constaria de desenho à vista e contorno simples de objetos de uso comum, cópia de elementos vegetais do natural e de conhecimentos práticos de perspetiva observados nos próprios modelos. Nesta modalidade, os professores deveriam escolher os modelos apropriados para cada aluno ou grupo de alunos, segundo as profissões a que se destinassem, e orientar o ensino individualmente de acordo com esse princípio.

O programa de Desenho Geométrico é bastante extenso. O professor deveria partir de sólidos para dar as noções de superfície plana e curva, de linha e de ponto, fazendo ressaltar a diferença entre a linha reta e a linha curva, e exemplificando, no quadro, as construções, sempre com uma execução correta. Ensinaria ainda o aluno a manejar e a verificar os instrumentos de desenho, bem como a usar a régua graduada para marcar distâncias com a precisão de milímetros. A execução dos desenhos deveria ser feita cuidadosamente a lápis, passando-se a tinta ou a lápis, de modo que o aluno ficasse com prática desses dois modos de apresentar um desenho rigoroso. O ensino não se limitaria à enumeração seca dos processos e problemas indicados no programa, devendo evoluir para traçados complexos e até criativos, tendo em conta as regras da geometria,

¹³⁹ Fundada em 1919 sob a designação de “Escola de Arte Aplicada”, foi extinta em 1930, devido ao pouco número de alunos, e reaberta em 1935. Pela Reforma de 1948 passou a designar-se “Escola de Artes Decorativas António Arroio”, tomando o nome do Professor e Inspetor do ensino industrial que fora grande defensor da especialização do ensino artístico. Quanto à Escola Industrial Faria de Guimarães, no Porto, só em 1948, pelo Decreto nº37029 de agosto, é que passará a designar-se como “Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis”.

¹⁴⁰ Decreto nº 21:082 publicado no D.G. nº 86, I Série, de 12 de abril de 1932.

¹⁴¹ A disciplina de Desenho Geral só seria ministrada no 1º ano com 10h semanais; destas, aconselham-se 6h para o desenho à vista e 4h para o desenho geométrico.

combinando figuras em padrões repetidos, alternados, etc., conforme a índole da oficina que o aluno frequentasse ou da profissão a que se destinasse.

Após o 1º ano do “Desenho Geral” existiriam duas outras modalidades de desenho, de acordo com os grupos profissionais a que se destinassem os estudantes: o Desenho Profissional (incluindo o desenho de projeções, o desenho de máquinas e o desenho de construções), e o Desenho Ornamental, que seria lecionado exclusivamente a alunos cujas profissões se relacionassem com as artes aplicadas (cursos de: Cerâmica, Têxteis, Ourivesaria, Lavoros Femininos, etc.). Nesta modalidade do desenho incluíam-se o estudo dos estilos e o desenho do natural (fauna e flora).

Para o 2º Ciclo do ensino industrial, recomenda-se que, desde as primeiras lições, o aluno seja familiarizado com os vários utensílios de trabalho e com os processos de execução. Os conhecimentos a ministrar pretendiam preparar para a leitura de desenhos de projeções e para a compreensão das formas a que os mesmos corresponderiam. O ensino das projeções ortogonais começaria pela observação intuitiva dos planos de projeção, seguida de traçado rigoroso. Tal como acontece com o desenho de imitação à mão livre, onde se passa a admitir o esboço, aqui introduz-se o traçado de linhas auxiliares, não só como meio útil de adquirir firmeza e precisão, mas também para habilitar o aluno na compreensão dos traçados e respectivos processos de construção.

No *Desenho de Imitação à mão livre* é vedada a utilização de modelos de estampa, passando a utilizar-se como referentes, “objetos-modelo” geométricos e não geométricos, que seriam dados a observar aos alunos, progressivamente, de acordo com a complexidade crescente das suas características formais.

Para a coloração destes desenhos, aconselha-se uma aproximação à cor real do modelo, podendo nós imaginar que, para os objetos de barro seria usada a *sanguínea*, para os de madeira, o lápis *sépia*, e para os objetos de metal ou de loiça branca, o carvão ou o giz.

Na primeira classe, o desenho a grafite ou a lápis de cor seria apenas o registo do contorno. A cópia de sólidos geométricos deveria ser auxiliada com a observação dos mesmos em arame, para que o aluno pudesse ver as porções que no mesmo sólido cheio lhe são ocultas, e compreender melhor as modificações ocasionadas pela perspectiva. Os sólidos em cartão, gesso e arame serviriam ao ensino das projeções ortogonais e da perspectiva, cuja aprendizagem nos primeiros anos se queria intuitiva.

O *Desenho de Invenção* visava educar a iniciativa, sendo por isso desaconselhada a cópia. Recomenda-se a realização dum esboço feito numa só aula sob tema dado pelo professor, esboço que seria inalterável, servindo como ideia para a execução do desenho definitivo. A partir da 3ª classe do curso liceal, o desenho de invenção deixa de ser de base geométrica, passando à estilização decorativa de folhas e flores. Uma das etapas do *desenho de invenção* passava pelo exercício de *estilização*, momento de síntese e convergência entre o desenho geométrico ou o *desenho de imitação à mão livre* e o *desenho de invenção*. Este deveria ser sempre feito na presença do motivo natural

que lhe servisse de base e o professor evitaria fazer emendas no desenho do aluno. Em caso de necessidade, estas emendas ou explicações poderiam ser indicadas na margem do papel ou exemplificadas pelo professor no quadro preto, à vista dos alunos, onde, através dum traçado, fizesse observar as suas linhas fundamentais, bem como a marcha do trabalho até ao acabamento. Outro dos referentes para o desenho de invenção passam a ser, nos 4º e 5º anos, os estilos da arquitetura, nomeadamente os seus elementos decorativos. O conhecimento das principais características da arte era dado por meio de estampas, por desenhos feitos pelo professor no quadro preto, e por visitas aos museus e monumentos.

A consulta do livro adotado seria igualmente útil para fornecer sugestões e mostrar exemplos, isto no caso do ensino liceal, pois nas escolas técnicas fazia-se a replicação dos modelos e a amostragem de exemplos realizados pelos alunos, de estampas coloridas e de outros livros de informação artística que deveriam existir na biblioteca privativa das instalações de desenho. Pretendia-se, com este ensino, que o aluno saísse do liceu habilitado a reconhecer o caráter de qualquer monumento, decoração ou outra manifestação de arte plástica.

4.4.2 Prespetivas para a ultrapassagem do modelo mimético

De acordo com Nobre Guedes, em 1930, nas escolas industriais continuavam a utilizar-se o método estigmográfico de Grandauer, baseado ainda nos princípios gerais pedagógicos de Pestalozzi e Diesterweg; os quadros murais de Trosehel; a cópia de modelos de arame de acordo com a didática dos irmãos Dupius¹⁴², que serviam à demonstração empírica das leis fundamentais da perspetiva; a cópia de estampas; o desenho linear de contorno; a representação do claro-escuro a partir da observação de sólidos geométricos em gesso; e a cópia direta da natureza por modelos do reino animal e vegetal¹⁴³. Esta situação fez levantar algumas vozes que entendiam ser necessária a substituição destes por novos métodos de ensino, já adotados em países mais avançados.

Um dos protagonistas desse novo pensamento foi José Pereira, professor do ensino industrial e da Escola Normal Primária de Lisboa. Ele estudou os novos métodos de ensino do Desenho, divulgados internacionalmente em congressos e obras teóricas, apresentando uma obra sobre o ensino do desenho na escola primária.¹⁴⁴ As suas propostas opõem-se aos hábitos tradicionais na didática desta disciplina. Para este professor, o desenho na escola primária deveria contribuir para fazer conhecer e representar a vida em todos os seus fenómenos, desenvolvendo o espírito de observação e análise e a construção do sentimento estético. No ensino secundário, o ensino do desenho deveria colocar o aluno em presença de situações reais, às quais este aprendesse

¹⁴² Ver Apêndice 2. “Séc. XIX: a didática do desenho nos manuais escolares estrangeiros e outras metodologias.”

¹⁴³ GUEDES, Francisco Nobre - Notas sobre a Instrução Profissional. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1930, pp. 71-72.

¹⁴⁴ PEREIRA, José (1935): O desenho infantil e o ensino do desenho na escola primária. Imprensa Nacional. Lisboa.

a dar uma resposta com rigor, tendo em conta os problemas que lhe fossem colocados. Trata-se dum equilíbrio entre o raciocínio e a experiência, só passível de ser adquirido pela aprendizagem do desenho e pelo conhecimento da oficina. José Pereira afasta, portanto, a ideia do desenho como fator de desanuviamiento intelectual, atribuindo à aprendizagem desta disciplina uma grande responsabilidade tendo em vista a futura profissionalização do educando.

Também em meados dos anos 30, António Arroio (1856-1934), faria o balanço do ensino do Desenho nos liceus e nas escolas industriais, referindo que esse ensino, nos liceus, além de não dar a menor noção da vida real, não satisfazia o seu verdadeiro fim, que era o de preparar para a vida na sua maior generalidade e realidade, pois era inteiramente especializado na geometria, ou seja, no domínio das abstrações. De acordo com Arroio, nos liceus não se aprendia a desenhar nenhum dos vários aspetos da vida real. Criticando a didática mimética, afirmou ainda que o desenho, no ciclo complementar das escolas técnicas, não era entendido como um sistema de linguagem destinado a transmitir as ideias, as formas, as cores, os seres e os movimentos da vida, mas a reproduzir o que já havia sido expresso por outros¹⁴⁵.

4.5 Ensino Liceal

A estrutura curricular do curso geral não sofre alterações (cinco anos consecutivos apelidados de “classes”). No entanto, dedica-se uma particular atenção ao problema da gestão programática, identificando-se problemas e propondo-se soluções que passam pela revisão independente de cada programa e pela articulação vertical e horizontal dos mesmos. ... *o programa é um guia, deve orientar, e não embaraçar a marcha do ensino.*¹⁴⁶ De acordo com esta perspetiva, propõem-se programas taxativos mas que não inibissem a iniciativa do professor; exequíveis, com uma adequada articulação entre a quantidade de matéria e o tempo para a mesma ser lecionada; virados para o essencial, suprimindo todo o assunto que não fosse indispensável à formação do aluno. Os programas são coordenados com o objetivo de assegurar, em cada disciplina, uma progressão das matérias de classe para classe, de modo a que as diversas disciplinas de cada classe concorressem para as finalidades gerais do curso.

De acordo com esta lógica, acentua-se uma divisão tática entre as primeiras duas classes do curso geral (1º ciclo) e as três posteriores (2º ciclo), enunciando-se, para cada um destes ciclos, finalidades distintas. Assim, nas duas primeiras classes, que tenderiam a constituir um todo, os programas teriam um carácter acentuadamente prático e no 2º ciclo a componente das humanidades seria reforçada, com a inclusão obrigatória do Latim.

¹⁴⁵ ARROIO, António José - Algumas palavras acerca do trabalho do professor José Pereira sobre o desenho na escola primária. Boletim Oficial do Ministério da Instrução Publica. Lisboa: Imprensa Nacional, Ano V, 1935, Fascículo II, pp. 282-283. Citado por LOBO: 73.

¹⁴⁶ Decreto nº 18:885 (27 de setembro de 1930).

4.5.1 Programa de Desenho

Em 1926, e já após a instauração da ditadura militar, publicam-se os programas dos cursos da Instrução Secundária¹⁴⁷. A disciplina de “Desenho” está presente nos cinco anos do curso secundário, sendo organizada mediante três rubricas: *Desenho Geométrico*, *Desenho de Invenção* e *Desenho de Imitação à mão livre*. Nos dois últimos anos acrescenta-se o “conhecimento das principais características” da arte antiga e medieval (IV Classe) e da arte moderna e contemporânea (V Classe). O desenho geométrico e a composição decorativa são os aspetos dominantes do programa, servindo o primeiro de pretexto e de base para a realização das composições, que tomam aqui a designação genérica de *desenho de invenção*.

O sentido de rigor proveniente do desenho geométrico alarga-se à aplicação da cor no “desenho de invenção”, prevendo-se primeiramente a utilização do lápis de cor e, progressivamente, a da aguarela e do guache.

O *desenho de imitação à mão livre* compreende a observação e cópia rigorosa de modelos escolhidos pelo professor, que começam por ser estampas e elementos simples da natureza, como folhas, evoluindo para a observação e cópia de modelos com relevos, até ao objeto comum ou ao objeto do museu liceal. Basicamente, esta progressão significa uma metodologia de ensino do desenho que vai da observação simples para a observação complexa. Ou seja, começava-se pela representação linear e de contorno, evoluindo para a representação do volume, onde são convocadas as estratégias de simulação do mesmo a partir do domínio gráfico do claro-escuro.

Em 1930, o programa de Desenho¹⁴⁸ mantém-se idêntico ao legislado em 1926, mas verifica-se um maior grau de exigência, desproporcionado até relativamente às idades das crianças. Desenvolvem-se, pormenorizadamente e em extensão, os conteúdos do desenho geométrico, mantendo-se a organização das matérias tripartida entre o *desenho geométrico*, o *desenho de invenção* e o *desenho de imitação à mão livre*.

As alterações que registamos verificam-se nos próprios termos do enunciado, onde se procura maior clareza e definição. O *desenho geométrico* é predominante e os conteúdos são acrescentados e pormenorizados. O *desenho de invenção* continua a ser, nos primeiros dois anos, uma aplicação decorativa dos traçados geométricos, e só na terceira classe seria introduzida a observação de folhas e flores naturais tendo como finalidade a sua estilização decorativa. Na quarta classe, este tipo de desenho desenvolver-se-ia à volta da composição decorativa baseada nos estilos arquitetónicos e decorativos da arte antiga e medieval e, na quinta classe, a partir dos conhecimentos desses elementos na arte moderna e contemporânea. O emprego da cor e a introdução das tintas sofre alteração: se, antes, os alunos faziam uma progressão de ano para ano, do lápis de carvão

¹⁴⁷ Decreto Nº12: 594. 2 novembro de 1926. Direcção Geral do Ensino Secundário, Ministério da Instrução Pública. Ministro Artur Ricardo Jorge.

¹⁴⁸ Ver Anexo A4.

para o lápis de cor e, finalmente, para a aguarela e para o guache, neste programa de 1930 começariam logo na primeira classe pelas “aguadas uniformes”, passando aos “esbatidos” a partir do 2º ciclo.

Quanto ao *Desenho de imitação à mão livre*, verifica-se um afastamento da cópia de estampa e da didática do método estimográfico, o que se consubstancia na expressão “à mão livre”. Com a nova metodologia, passa a dar-se prioridade à observação direta dos sólidos geométricos (1ª classe) e dos modelos de gesso em baixo relevo (2ª classe). No 2º ciclo, os modelos dados à observação anteriormente mantêm-se, acrescentando-se peças de cerâmica branca para a continuação do estudo do claro-escuro, e objetos de uso comum para uma cópia esboçada e acabada.

As principais alterações introduzidas pelo novo programa são, no 2º ciclo, o desenho esboçado de objetos de uso comum. Os objetos passam a ser selecionados com a intenção de aproximar o aluno dum referente que lhe fosse familiar. A introdução do *esboço* ou *croquis* representa, a nosso ver, a valorização da espontaneidade gráfica e do desenho enquanto “obra em progresso”. Estes dois aspetos dão visibilidade às tendências pedagógicas emergentes, que, como já vimos, pretendem que a educação visual do aluno ocorra em situações de aproximação ao mundo real.

Tal como acontece no ensino técnico, nos programas de 1926 e 1930 emitem-se “Orientações Metodológicas” no sentido de uniformizar e esclarecer a atuação do professor. Um dos motivos para o surgimento das “orientações metodológicas”, além do natural desejo de regular todos os comportamentos dentro da escola, poderá estar relacionado com o facto de, nesta época como anteriormente, existirem muito poucos professores de Desenho realmente com uma formação artística.¹⁴⁹

Apesar de se recomendar que as diversas rubricas do desenho fossem dadas o mais paralelamente possível, as observações destinadas a orientar os professores na didática da disciplina são dirigidas separadamente às três rubricas do programa. Dando continuidade a uma pedagogia mimética que tem no professor a figura central do processo de ensino-aprendizagem, todos os exercícios de desenho deveriam ser executados na aula e sob a direção e vigilância do respetivo docente. No *desenho geométrico*, este deveria traçar as figuras no quadro preto, para que estas fossem reproduzidas e fixadas pelos alunos. O reforço e o desenvolvimento da matéria seria feito em casa, em caderno apropriado¹⁵⁰, o qual seria visto e corrigido pelo professor.

¹⁴⁹ Penim (2008): pág.75. No entanto, e de acordo com o estudo realizado por Ana Sousa (*A formação de professores em Portugal*. Dissertação de mestrado em Educação Artística, FBAUL, 2007, p. 130), pela Reforma do Ensino Superior Artístico de 1932, os Cursos de Pintura, Escultura e Arquitetura passariam a ser entendidos como aqueles que “poderiam garantir de melhor maneira a capacidade bivalente para a exploração plástica e para a docência em torno dela”. Esta preferência formativa viria a contribuir para uma qualificação do corpo docente, o que veio a dar origem a profundas modificações no entendimento da disciplina de Desenho no final da década de 40.

¹⁵⁰ O Decreto nº 18:827 implementa uma série de dispositivos de controle escolar, tornando obrigatório o uso de caderno diário. Este foi visto como “um orientador da marcha do ensino”, onde os alunos e os encarregados de educação teriam um “meio seguro de direção do estudo fora das aulas”. Para as autoridades escolares, o seu confronto com o livro de ponto das aulas constituiria um importante elemento para verificar o cumprimento do programa.

As preocupações com o dispêndio mental dos alunos e com a sua eventual sobrecarga aconselham a não forçar a memória com mais do que um processo construtivo para cada problema. São desaconselhadas lições seguidas de construções, sugerindo-se que a cada construção geométrica correspondesse um trabalho prático. Podemos imaginar que, como forma de desanuviamento do espírito e alternância com o ritmo imposto pela geometria, a parte do “trabalho prático” referido seria certamente de aplicação decorativa, tanto mais que o domínio da matéria seria verificado através de traçados diferentes dos reproduzidos, mas neles baseados. Esta estratégia parece indiciar que o paradigma da cópia tende a ser ultrapassado pelo da resolução de problemas, por onde se poderia avaliar não só a autonomia, mas também a criatividade do aluno.

4.6 Manuais Escolares

4.6.1 O “Desenho de Projecções” de José Pereira

Relativamente ao Ensino Técnico, em 1932, o Decreto 20:420 criou a disciplina “Desenho de Projecções” e publicou o respetivo programa. Este foi o culminar de oito anos de experiências didáticas levadas a cabo pela equipa composta pelos professores

Furtado Henriques, José Pereira, Rodrigues da Silva e Mário Vaz, que terão dado origem ao “Desenho de Projecções”, assim chamado para o distinguir da Geometria Descritiva. No ano seguinte, foi aberto concurso para o livro orientador e designado, pela equipa que criara o Desenho de Projecções, o professor José Pereira para seu autor. Este manual, publicado pela primeira vez em 1935 e intitulado “Desenho de Projecções”, é considerado por Calvet de Magalhães como a primeira tentativa racional e séria de articular o desenho geral com os desenhos profissionais de índole mecânica¹⁵¹.

No preâmbulo da 1ª edição, o autor manifesta a sua intenção de adequar o ensino do desenho à realidade profissional do aprendiz industrial. José Pereira defende um ensino do desenho associado às necessidades práticas da vida e às aplicações requeridas pela

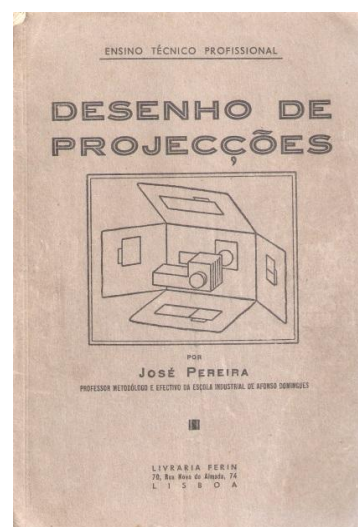


Fig. 19. O livro de *Desenho de Projecções* para o Ensino Técnico Profissional, de José Pereira

¹⁵¹ Calvet de Magalhães escreve o prefácio para uma reedição deste manual em 1960, aí dando conta do historial da disciplina e das condições em que nasceu este manual escolar.

indústria. Neste sentido, deveria ser responsabilidade da escola técnica a orientação dos seus alunos para um terreno prático, levando-os a aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas, ao trabalho das oficinas.

Distinguindo o desenho artístico, do desenho técnico, Pereira define o *desenho de projeções* e justifica a sua necessidade no plano de estudos do ensino técnico-profissional nos seguintes termos:

Há dois modos de representação de qualquer objecto, completamente distintos um do outro: Um, dá-nos uma visão imediata das coisas, representa-nos os objectos na sua completa aparência, com as faces ligadas entre si; proporciona-nos uma ideia do conjunto ou configuração geral dos objectos, mas sem o carácter exacto do contorno e de dimensões, no sentido estrito da palavra. O outro, representa apenas as faces isoladas de cada objecto, em desenhos sucessivos, e mantém o rigor constante nas relações de dimensões e de direcções lineares entre os contornos das diferentes faces. É por este modo que podemos apreciar matematicamente as diferentes medidas, os comprimentos das linhas, as dimensões das superfícies, as grandezas dos ângulos, etc. O primeiro, que se chama desenho à vista ou perspectiva, é o que se estuda no campo da arte para representar, pela perspectiva, até a perfeita ilusão, o aspecto exterior das coisas que se nos oferecem à vista. O segundo, de que nos vamos ocupar, denominado desenho de projecções, indispensável à maior parte dos ofícios, não pretende dar-nos a ilusão dos objectos, mas sim, definir-nos, precisamente, a sua estrutura, nas diferentes partes de que se compõem, com a respectiva medição exacta; é por assim dizer, um desenho de construção.

A definição das diversas rubricas do desenho são um aspeto fundamental do ensino técnico profissional por, justamente aqui, se praticar, conforme os cursos, um desenho mais ornamental e interpretativo ou um desenho objetivo e exato.

Vista como uma proposta inovadora neste sub-sistema de ensino, a nova disciplina de *Desenho de Projeções* pretendia ser um meio preparatório para o desenho técnico especial, metalo-mecânico, trabalhos construtivos em madeira, etc. Trata-se do tipo de desenho cujo conhecimento e domínio é necessário ao engenheiro, ao arquiteto, ao artífice serralheiro, torneiro, carpinteiro, marceneiro, canteiro, pedreiro, etc., aos construtores em geral. A sua metodologia assenta, segundo as novas bases da pedagogia moderna, no pressuposto de que a *Geometria Descritiva*, pelo facto de ser uma ciência demasiado abstrata, não seria adequada aos primeiros anos de uma Escola Industrial. Para o professor José Pereira, o ensino do desenho deve ser sempre o produto da visão que o aluno recolhe do objeto real. Nesse sentido, organiza o seu manual escolar de modo a fazer acompanhar, tanto quanto possível, todos ou quase todos os exercícios de exemplos de objetos reais perspectivados.

Em 1947, José Pereira publicaria um livro escolar para o ensino técnico intitulado *Geometria e formas das coisas*. Na abertura deste livro, o autor começa por fazer algumas reflexões pedagógicas afirmando que a moderna técnica pedagógica se fundamenta na necessidade de as escolas cada vez mais ensinarem os alunos a aprender, ou seja, «a fazer e não só a dizer; **a observar e não só a copiar**; a experimentar e não só

a acreditar; a raciocinar e não só a repetir; a trabalhar e não só a iludir». O autor valoriza o ensino do desenho artístico (*à vista*) na educação do operário, defendendo que o mesmo deveria iniciar-se na escola primária. O facto de a criança ser iniciada num tipo de educação visual que lhe forneceria uma linguagem útil e necessária para a expressão de ideias e sentimentos, facilitaria as aprendizagens a iniciar na escola técnica. Reconhece a importância da íntima ligação entre o desenho à vista e o desenho geométrico, pois só a observação metódica e detalhada das coisas permitiria a sua compreensão e consequente representação gráfica.

4.6.2 Compêndios de Adolfo Faria de Castro

Adolfo Faria de Castro, formado em Pintura e professor de Desenho no Liceu de Santarém, foi bolseiro do Instituto para a Alta Cultura, o que lhe permitiu contactar, durante quatro anos, com estabelecimentos de ensino na França e na Bélgica. Os congressos internacionais a que terá assistido, nomeadamente os promovidos pela Federação Internacional do Ensino do Desenho, em Bruxelas (1935) e em Paris (1937), ter-lhe-ão dado oportunidade para comunicar com reputados docentes e de conhecer as metodologias do desenho praticadas na maioria dos países da Europa e no Brasil. Segundo o autor, os conhecimentos adquiridos contribuíram para a organização dos seus compêndios¹⁵², com os quais procura atender ao programa oficial publicado no Decreto nº 27:085, de 14 de outubro de 1936. Adolfo Faria de Castro foi o responsável pela introdução da didática do “desenho à mão livre” e as suas publicações, ilustradas pelo escultor Rodrigo de Castro, situam-se entre 1939 e 1951, destinando-se aos diversos sistemas e graus do ensino:

1939: Desenho à Mão Livre - práticas para serem usadas nos liceus, colégios, escolas técnicas profissionais e escolas do magistério primário; em 1942: Noções de desenho à vista para a 4ª classe do ensino primário e exame de admissão aos liceus; Noções de Desenho à Vista, Ensino Técnico Profissional, e o Livro de Desenho para os 1º, 2º e 3º anos dos liceus. Nos primeiros anos da década de 50, surge o Compêndio de desenho para o 2º ciclo dos liceus e, em resposta à Reforma de 48, publica um compêndio intitulado “Desenho Livre para o 1º ciclo dos liceus”.

152 Além dos compêndios de Faria de Castro, foram publicados na mesma época os compêndios dos seguintes autores:

Luís Manuel Passos da SILVA; Martins BARATA: Elementos de Desenho para os 1º, 2º e 3º anos dos Liceus. Lisboa. Sá da Costa. 1937 [reeditado até 1946].

José Augusto do NASCIMENTO: Compêndio de desenho, de harmonia com os programas em vigor para o ensino liceal. 2ª Ed. s.n; s.i. 1940 (reeditado até 1946)

José Vicente de FREITAS: Desenho: 1º, 2º e 3º anos do Liceu; 2ª Edição. Depósito Geral: Livraria Rodrigues, R. Do Ouro, 188, Lisboa. 1941.

De acordo com o estudo de Lúcia Penim (2008: pp. 73-94), todos os autores assinalados, à exceção de José Vicente de Freitas, que foi ministro, general e professor da Academia Militar, eram possuidores duma formação artística superior e professores de Desenho no ensino liceal, além de terem em geral desempenhado outras funções pedagógicas de responsabilidade.

Referindo-se às conclusões saídas do Congresso Internacional de Desenho de Bruxelas, realizado em 1935, afirma que o desenho à mão livre a partir da observação do natural passa a ser entendido como um dos princípios básicos da educação visual do indivíduo:

*(...) o desenho do natural tem valor próprio porque forma a visão, coordena as sensações visuais e impõe a análise dos objectos que servem de modelo. Constitui a iniciação da arte de ver, parte importante da arte de viver e, portanto, precioso meio de educação moral. É preciso educar a visão. A compreensão dos objectos ajuda a vê-los. Além disso, um aluno não pode compor sem saber desenhar (...)*¹⁵³.

*“A criança desenha por instinto, mas comete erros que o professor deve corrigir. Por isso insistimos no método pedagógico a seguir no desenho do natural, o que se impõe para os alunos conhecerem os fundamentos da arte de bem desenhar”*¹⁵⁴

Na introdução de *Noções de Desenho à Vista para o Ensino Técnico Profissional* (1942), o autor critica o desenho realizado com base “na cópia servil de estampas” e propõe uma metodologia que passaria pela seleção de modelos associados à futura atividade profissional dos alunos. Observar e desenhar objetos como malhetes, respigas e outras peças de madeira, ferramentas e elementos de máquinas, estabeleceria a ligação entre a feição educativa e a finalidade utilitária do desenho para a aprendizagem dos futuros artífices, qualquer que fosse a modalidade da indústria a seguir.

Este livro está dividido em duas partes. A primeira é dedicada aos estudos do natural, e a segunda, desenvolve a perspectiva axonométrica de modelos em volume e *croquis* cotados. Um conjunto de estampas com desenhos de objetos de uso comum, peças de madeira, ferramentas e elementos de máquinas, serviriam aos alunos mais como exemplo do que como modelos, pois estes haveriam de ser reais e os que se conseguissem efetivamente levar para a sala de aula.

Dos manuais de Faria de Castro, selecionamos para análise o *Livro de Desenho para os 1º, 2º e 3º anos dos Liceus* (ver Anexo B.4), uma vez que este nos pareceu corresponder de forma muito adequada ao modelo de ensino de Desenho preconizado pela Reformas de 1932 e de 1936.

O livro começa por apresentar os materiais necessários à disciplina (Fig. 20) e exemplifica graficamente, tal como Ângelo Vidal o havia feito, os posicionamentos corretos das mãos na execução do desenho. (Fig.21).

A primeira parte do manual é dedicada ao desenho geométrico e ao desenho de invenção nos três anos do curso liceal, observando-se que, relativamente aos programas anteriores, a matéria é simplificada, sendo retirada do 3º ano a Geometria no Espaço (projeções ortogonais) e introduzindo-se, em sua substituição, o traçado dos arcos

¹⁵³ In: Prefácio de - *Desenho à Mão Livre - práticas para serem usadas nos liceus, colégios, escolas técnicas profissionais e escolas do magistério primário*, 1939.

¹⁵⁴ In: Prefácio de – *Livro de Desenho para o 1º, 2º e 3º anos do Liceu*. 1944 (Ver Anexo B.4.)

pluricêntricos e das cônicas. O desenho de invenção continua a ser, como antes, estreitamente ligado aos traçados geométricos e a sua complexidade é progressiva, conforme o seriam esses mesmos traçados. Ao desenho de invenção ou “Composição decorativa” são associadas a Teoria da Cor, com aplicações a aguarela ou guache em aguadas e esbatidos, e as regras de composição decorativa, agora exemplificadas no livro com reproduções a cores. No 3º ano, são dadas orientações de estilização decorativa a aplicar aos elementos obtidos pelo estudo “do natural”.



Fig. 20. Compêndio de Desenho para o 1º, 2º e 3º anos do Liceu. Adolfo Faria de Castro.

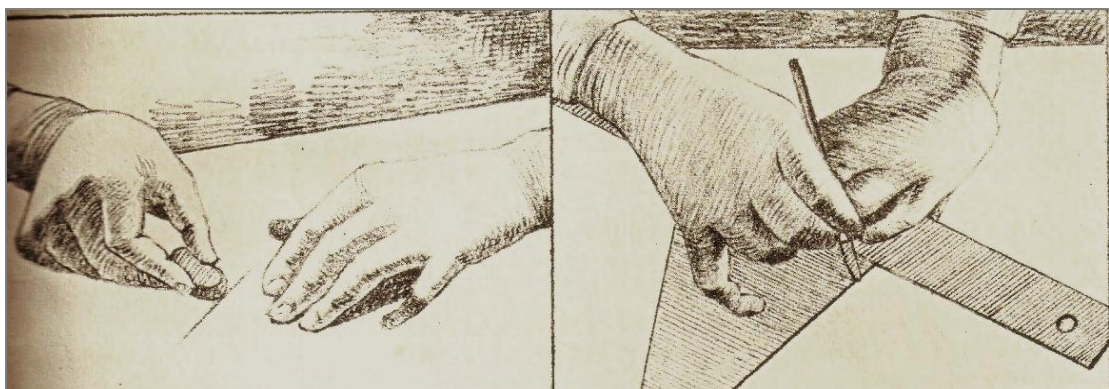


Fig. 21. Compêndio de Desenho para o 1º, 2º e 3º anos do Liceu. Adolfo Faria de Castro

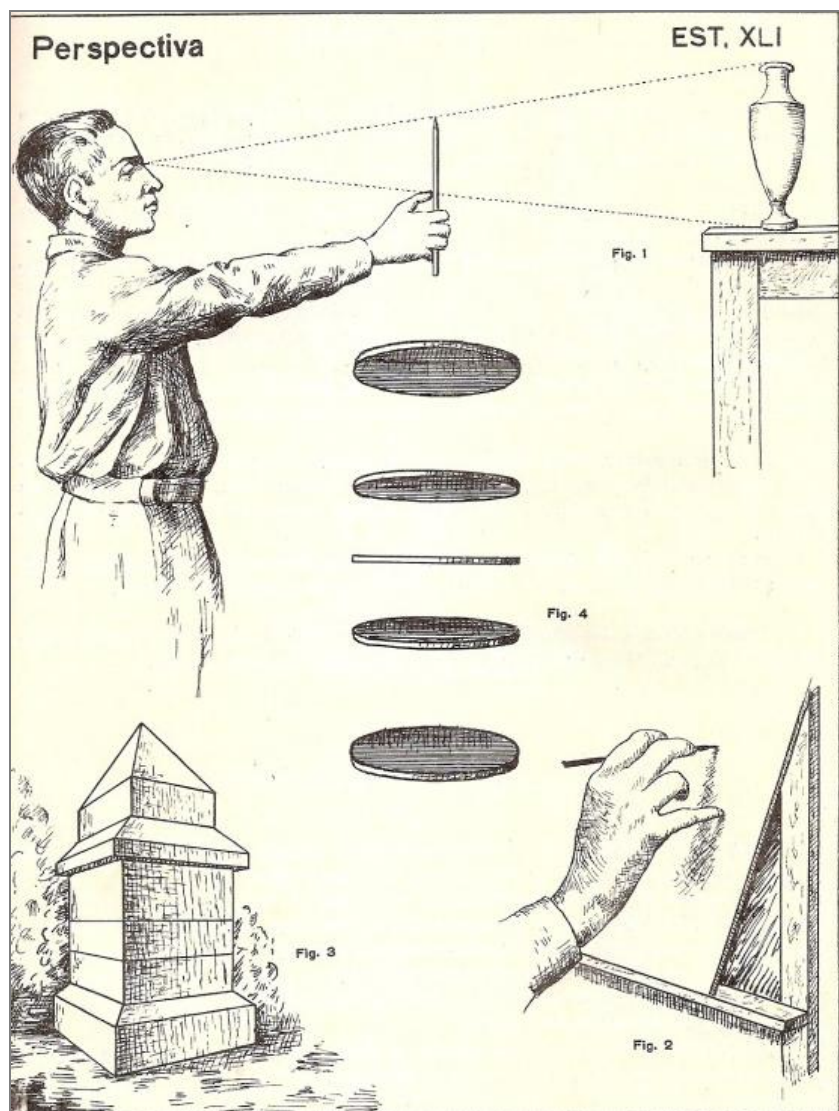


Fig. 22. Compêndio de Desenho para o 1º, 2º e 3º anos do Liceu. Adolfo Faria de Castro

A segunda parte do livro trata das questões do “desenho de imitação à mão livre”, devendo este incidir, conforme o texto programático, em objetos de uso comum. Esta modalidade do Desenho também chamada “do natural”, iniciar-se-ia pela observação e representação de sólidos geométricos, após o que se passaria à observação e perspectiva; construção das linhas estruturais; proporções e valores de claro-escuro (Figs. 22, 23 e 24). O autor começa por explicar, textualmente e pela demonstração visual, como, depois da observação e análise do modelo, se estabelecem as grandes proporções e se constroem as partes essenciais dos volumes tendo em conta as deformações perspéticas (Fig. 22). Explica a repartição lógica das luzes e das sombras sobre sólidos-tipo (cilindros, cones, esferas, pirâmides, prismas), introduzindo finalmente a noção de *croquis*, ou seja, a execução rápida, em traços incisivos, das formas representativas dos objetos e das figuras (Figs. 23 e 24).

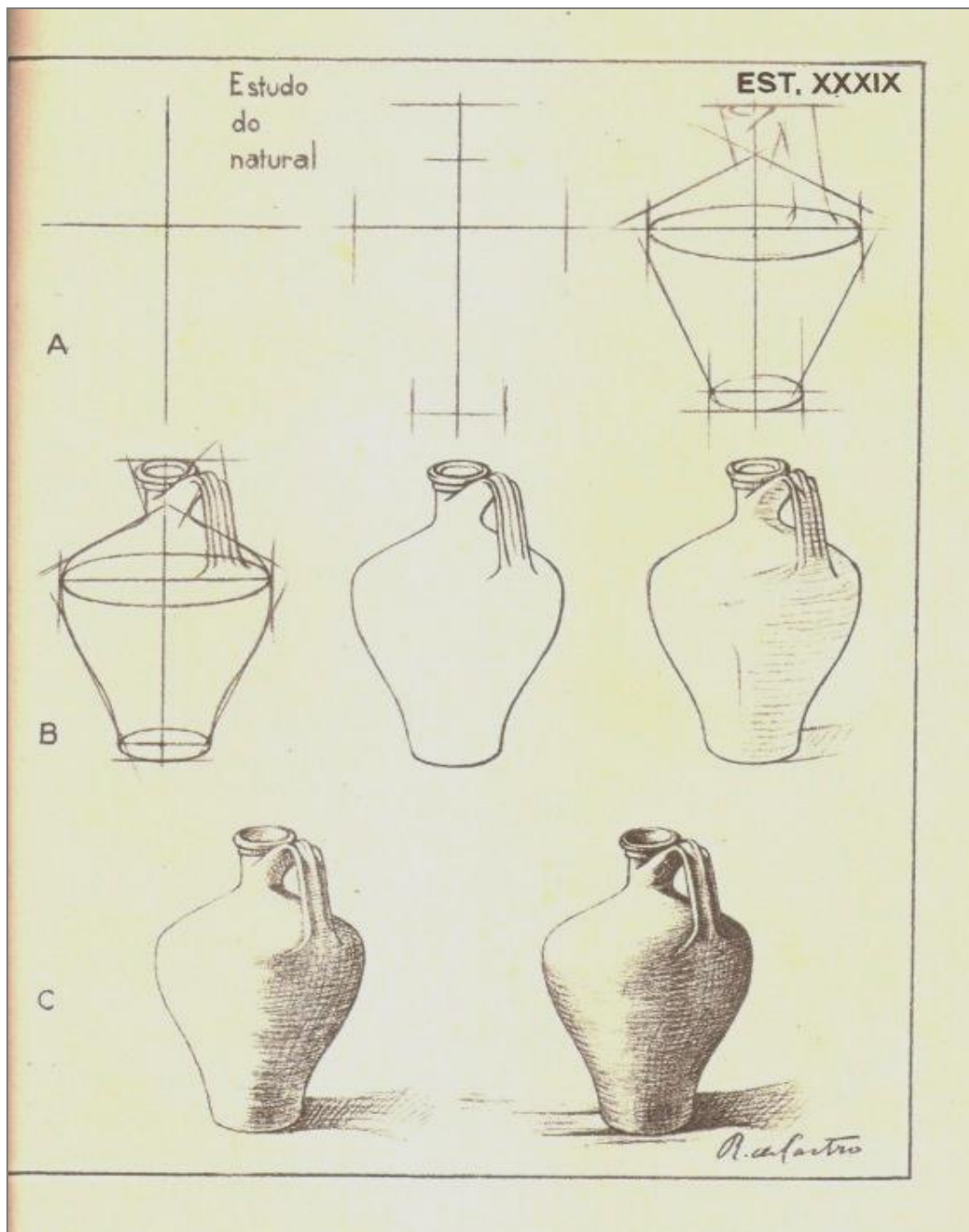


Fig. 23. Compêndio de Desenho para o 1º, 2º e 3º anos do Liceu. Adolfo Faria de Castro.

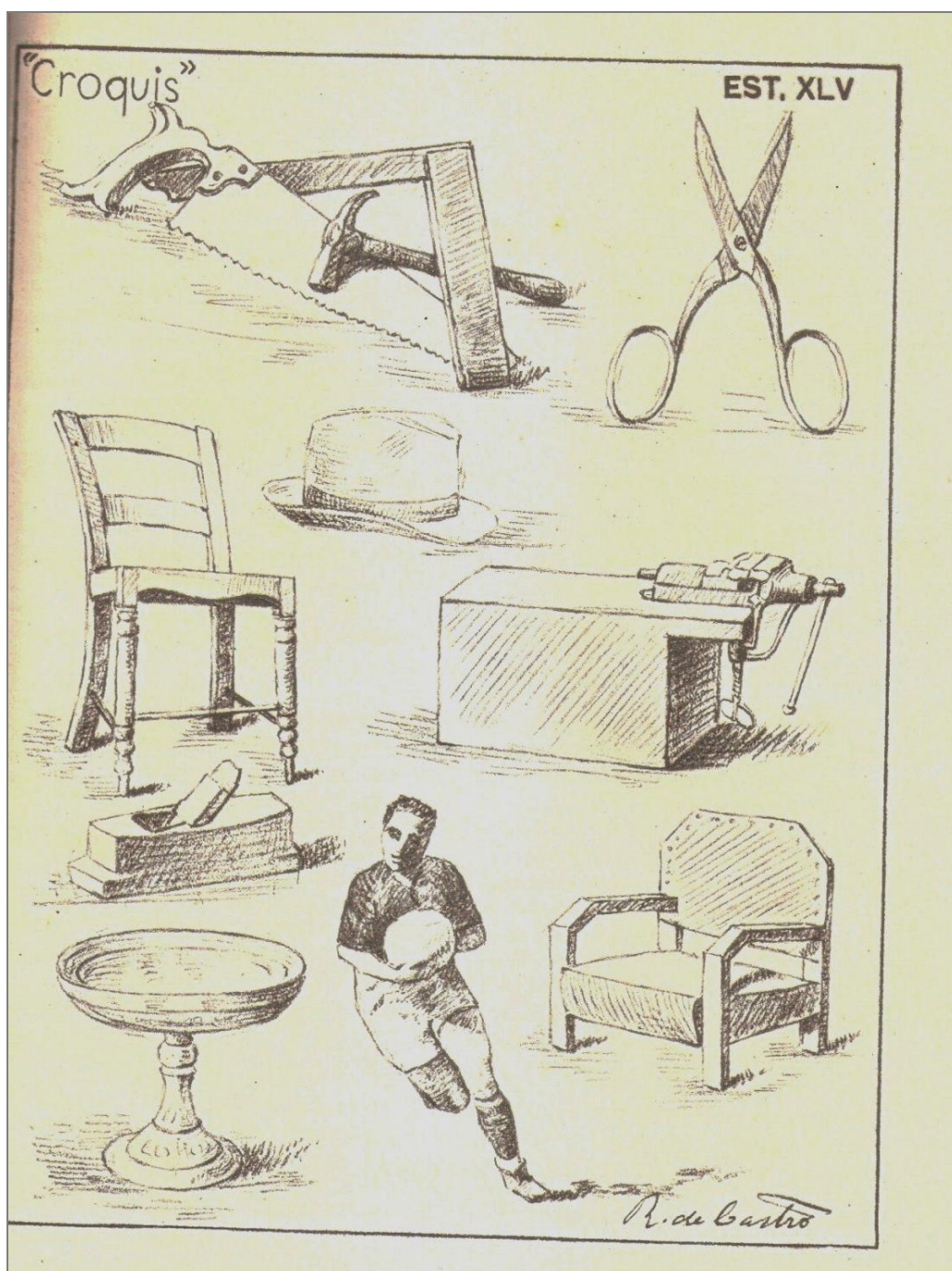


Fig. 24. Compêndio de Desenho para o 1º, 2º e 3º anos do Liceu. Adolfo Faria de Castro.

5 Reforma de Pires de Lima (1947-1952)

No Capítulo 5. abordamos a Reforma de Pires de Lima pela qual se verifica uma assinalável centralização administrativa e uniformização pedagógica e curricular entre os sistemas de ensino técnico e liceal, ainda que, e paradoxalmente, se insista na vocação diferenciada destes sistemas de ensino. Consequentemente o ensino técnico perde a sua tradicional autonomia na gestão dos currículos, sendo publicados pela primeira vez e em extenso documento, todos os programas para as diversas modalidades de desenho neste sistema de ensino. Passamos à análise da disciplina de Desenho no plano de estudos do Ensino Técnico, nomeadamente no Ciclo Preparatório e no 2º ciclo do curso industrial. Esta mesma análise é feita em relação à disciplina de Desenho no plano de estudos do Curso Liceal.

Procedemos a uma análise comparativa da disciplina de Desenho e suas modalidades, nos sistemas de ensino técnico e liceal, tendo verificado a existência de objetivos, conceitos e procedimentos muito próximos. Este facto permitiu-nos concluir que na disciplina de Desenho se verificam novos valores educacionais que dão o primado aos alunos, surgindo novas conceções tais como o valor da estimulação e os “centros de interesse”, o desenvolvimento da expressão pessoal e da cultura estética. Em função destas mudanças, surgem as modalidades do “Desenho Livre” ou “Desenho subjetivo espontâneo” para o 1º ciclo e o “Desenho à vista” ou “interpretativo” para o 2º ciclo.

Finalmente apresentamos os manuais escolares, para o 1º ciclo do ensino liceal, de Betâmio de Almeida, e para o 2º ciclo liceal, de Maria Helena Abreu e Fernando Pessegueiro Miranda. O primeiro revela-nos a didática do “desenho livre” e o segundo, que consideramos um verdadeiro objeto de educação estética, introduz-nos no que consideramos ser a “observação contextualizada” pela imagem, pela tematização, pelos enquadramentos de natureza artística e cultural.

5.1 Enquadramento

A Reforma de Pires de Lima ocorre entre 1947 e 1952, num período de pós-guerra em que Portugal, à semelhança dos restantes países europeus, é impelido ao desenvolvimento, forçado em parte por acordos e organizações internacionais. No país verificam-se movimentos de emigração das zonas rurais para as cidades, em busca dum melhor nível de vida e de mais e melhores oportunidades de trabalho. Este facto vem a provocar um aumento considerável da frequência do ensino secundário, verificando-se uma maior procura do ensino técnico. Em 1950, o ensino secundário, liceal e técnico

profissional, registava um total de 87.129 alunos. O ensino liceal público contava com 1.158 professores e 21.966 alunos. O ensino técnico público, com 1.539 professores e 31.159 alunos.

Com esta Reforma, são publicados novos estatutos para o ensino liceal e para o ensino técnico. O ensino secundário apresenta, de forma mais nítida, duas grandes vias, muito diferenciadas, quer quanto aos conteúdos, quer quanto à origem social dos respetivos alunos. No ensino liceal, são repostos os planos curriculares anteriores a 1936. O curso geral volta a ter 5 anos, em regime de classes, e o curso complementar divide-se em letras e ciências. Na totalidade, o curso liceal comporta três níveis de escolaridade: o 1º. Ciclo (1ª e 2ª classes), o Curso Geral (3ª, 4ª e 5ª classes) e o Curso Complementar (6ª e 7ª classes). Este sistema dava acesso aos cursos superiores, sendo frequentado por alunos predominantemente oriundos das classes de maiores rendimentos. O ensino técnico dava acesso aos Institutos Comerciais e Institutos Industriais e era frequentado sobretudo pelos filhos das camadas da população com menores rendimentos. Oferecia cursos nas áreas dos Serviços, Formação Feminina, Indústria e Artes. A uniformização destes cursos acarreta a perda da sua tradicional vocação regionalista, passando a servir à formação de quadros intermédios nas áreas do comércio, indústria e serviços, aqueles (quadros) de que o país realmente necessitava para o seu desenvolvimento a curto prazo.

É criada a Inspeção do Ensino Liceal e analisa-se o que foram, até ao momento, as estruturas pedagógicas para a formação de professores. Este aspeto interessa-nos particularmente para compreendermos o papel da instituição escolar nesta formação e nela situarmos o papel desenvolvido pelos metodólogos.

O primeiro requisito a ser referido quanto à admissão de professores é a idoneidade dos mesmos, nomeadamente em termos intelectuais. Com isto, quer dizer-se que se considera habilitação para a docência do ensino liceal, primeiramente a habilitação do ensino superior e, além desta, uma formação e cultura pedagógica. Para este fim, em 1911, haviam sido criadas duas escolas normais superiores, mais tarde substituídas por dois Liceus Normais, que, com as secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, ministravam a formação pedagógica necessária à entrada na profissão docente. Nessa secção da faculdade, realizava-se a parte curricular da formação com cadeiras de pedagogia e psicologia (Pedagogia e Didática, História da Educação, Organização e Administração escolares, Psicologia Geral, Psicologia Escolar e medidas mentais, e Higiene Escolar)¹⁵⁵. Seguia-se a prática pedagógica num estágio de dois anos, realizado nos Liceus Normais, culminando este com a defesa de um relatório e, finalmente, um Exame de Estado. Todavia, este percurso formativo não seria suficiente para garantir no ensino os melhores candidatos à educação nacional. Havia que certificar o candidato à docência em termos de carácter moral, cívico e político, sendo obrigatório a todo o funcionário do Estado assinar uma declaração de anti-comunismo. O estado de

¹⁵⁵ Decreto Lei nº 36: 508 de 17 de setembro de 1947.

vigilância manifesta-se igualmente através de ações repressivas exercidas sobre professores que, por motivos ideológicos, foram impedidos de manter a sua atividade profissional.

Para evitar a discrepância de critérios de avaliação e de classificações, o Decreto-Lei nº 36:508 suspende os dois Liceus Normais existentes à época e determina que haja um único, em Coimbra. O mesmo estabelece que os professores de Desenho e de Trabalhos Manuais farão parte do 9º grupo e que, como habilitações académicas, deverão possuir os cursos superiores de Arquitetura, Pintura ou Escultura, das Escolas de Belas-Artes. Salvaguardava-se exceção para os professores de Canto Coral e Lavoros Femininos, cuja habilitação seria verificada por meio de provas públicas¹⁵⁶.

Relativamente ao ensino técnico industrial são atribuídos grupos de docência distintos, conforme os cursos (Metalomecânica, Carpintaria, Serralharia, Construção Civil, Artes Aplicadas, etc.) e respetivas modalidades disciplinares. Os professores de Desenho Geral, Desenho Profissional de índole artística, Modelação e tecnologias correspondentes, passariam a pertencer ao 5º grupo¹⁵⁷, sendo-lhes exigidos, como habilitação científica, os cursos superiores de Pintura e de Escultura das Escolas de Belas-Artes¹⁵⁸. O facto de se estabelecerem as habilitações, quer académicas, quer pedagógicas, para a docência do Desenho, irá dar origem, como adiante veremos, a um crescente protagonismo dos professores formados em Belas-Artes, o que implicará grandes alterações na evolução concetual deste ensino.

5.2 Ensino Técnico-Industrial

A 25 de agosto de 1948, o Ministro Fernando Andrade Pires de Lima faz publicar o Decreto nº 37 029, promulgando o Estatuto do Ensino Profissional-Industrial e Comercial,¹⁵⁹ naquela que será a última Reforma para este subsistema de ensino.

Pelo Estatuto acima referido fica a conhecer-se a intenção ministerial em reorganizar este sistema de ensino com base numa centralização administrativa e numa homogeneidade pedagógica. Sendo assim, é ao Ministério da Educação Nacional que passa a competir a elaboração dos programas, terminando-se com a diferenciação entre escolas que, pelas suas características, podiam lecionar, pelo menos nas disciplinas específicas, programas próprios. Os Diretores das escolas, nomeados pelo Ministro, passam a ter um papel acrescido no cumprimento das disposições centrais. A estes cabem agora a superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa, a organização das atividades circum-escolares em articulação com a Mocidade Portuguesa e a

¹⁵⁶ Idem, Artº 19.

¹⁵⁷ Idem, Artº 178: pág.859.

¹⁵⁸ Estatuto do Ensino Técnico Industrial e Comercial: Decreto nº 37 029, de 25 de agosto de 1948, publicado no Diário do Governo nº 198, Iª Série, de 25 de agosto de 1948, pág. 863.

¹⁵⁹ Estatuto do Ensino Técnico Industrial e Comercial: Decreto nº 37 029, de 25 de agosto de 1948, publicado no Diário do Governo nº 198, Iª Série, de 25 de agosto de 1948.

promoção da relação entre a escola, a família e a comunidade¹⁶⁰. Pela primeira vez, institui-se a figura do professor “delegado” da disciplina, ao qual competiria orientar e coordenar o ensino das respectivas disciplinas, bem como fiscalizar o trabalho dos professores e supervisionar as provas de avaliação¹⁶¹.

O Estatuto indica as orientações que regulariam a publicação dos livros escolares¹⁶². Para a disciplina de Desenho do Ciclo Preparatório, é recomendado um livro de desenho geométrico somente no 2º ano¹⁶³. Para as diversas modalidades do Desenho nos Cursos de Formação e nos Cursos Complementares, não é recomendado qualquer livro, uma ausência que os programadores procuram colmatar com extensas e detalhadas orientações na redação dos diversos programas de cada curso¹⁶⁴.

É desta época a criação do boletim de ação educativa *Escolas Técnicas*, publicado pela Direção Geral do Ensino Técnico sob a supervisão do Diretor Geral e a cargo de uma comissão constituída por professores metodólogos designados pelo ministro. Neste boletim podemos recolher informação valiosa para o estudo deste sistema de ensino. Foi nele que Manuel Maria Calvet de Magalhães, entre outros, publicou os seus ensaios sobre o ensino do desenho.

5.2.1 Organização Curricular

O ensino profissional industrial abrange dois graus de escolaridade: o 1º Grau e o 2º Grau. O primeiro, constituído por um ciclo preparatório elementar, de educação e pré-aprendizagem geral, tinha como objetivo elevar a formação geral em mais dois anos após a quarta classe e facultar as bases de uma orientação técnica. Propunha-se a utilização de uma didática de coordenação interdisciplinar pela qual, a escolha de possíveis centros de interesse comuns a todas ou parte das disciplinas, bem como a administração dos programas em função desses centros de interesse, competiriam aos professores e mestres de cada ano, reunidos com a finalidade de encontrar convergências na ação educativa¹⁶⁵.

Neste grau de ensino, a disciplina de Desenho incorpora os Trabalhos Manuais, se bem que com matérias, procedimentos e exames distintos.

O 2º Grau compreendia os Cursos Industriais de Formação Profissional, em regime diurno para estudantes regulares, e em regime noturno para estudantes-trabalhadores: os Cursos Industriais Complementares de Aprendizagem; os Cursos Industriais de

¹⁶⁰ Decreto nº 37 029; Artº 103; pág. 852.

¹⁶¹ Idem, Artº 114. pág. 853.

¹⁶² Idem: Capítulo XXV: Dos Livros Escolares. Pp. 888-890.

¹⁶³ Programas do Ensino Profissional, Industrial e Comercial: Portaria nº 13 800, publicada no D.G. nº8 de 12 de janeiro de 1952. Pág. 31.

¹⁶⁴ Idem. Cursos Complementares de Aprendizagem (pp. 36-75); Cursos de Formação (pp. 75-220); Secção Preparatória para os cursos de pintura e de escultura das escolas de belas-artes (pp- 220-221); Cursos de Mestranga (pp.221-136).

¹⁶⁵ Idem (Portaria nº13:800, Artº 24). Ver Também Apêndice 3. “Análise Transversal dos programas para o Ciclo Preparatório do Curso Industrial (1952).”

Aperfeiçoamento; e os cursos de Mestrança. Findos estes graus, existiam ainda, para o ingresso nos Institutos Industriais e nos Cursos de Pintura e Escultura das Escolas de Belas-Artes, os Cursos Especiais de Habilitação. Os Cursos de Formação seriam frequentados por alunos com o ciclo preparatório. Os respetivos planos de estudos e programas passariam a ser inteiramente coordenados pelo Ministério da Educação Nacional, tendo como objetivo facultar a educação geral e técnica, necessárias para o ingresso em carreiras de indústrias análogas ou para o prosseguimento de estudos nos Institutos Industriais e nas Escolas de Belas-Artes, acrescentando-se-lhe neste caso o Curso Especial de Habilitação.

Nestes cursos, a formação em Desenho e respetivas modalidades, associada à prática oficinal, constitui o núcleo central dos saberes. As Oficinas, devidamente equipadas, seriam destinadas ao ensino prático, metódico e gradual das profissões a que respeitassem os cursos ministrados nas escolas, podendo ser rentabilizadas a partir da satisfação de encomendas exteriores à escola, tornando-se deste modo auto suficientes em termos de custo e manutenção¹⁶⁶. Com o objetivo de promover o desenvolvimento local e a fixação das populações, institui-se o Estágio Profissional. Este seria realizado pelos alunos do último ano dos Cursos de Formação, em fábricas ou oficinas, mediante acordo entre as direções das escolas e as entidades patronais da respetiva área. Após um estágio profissional de pelo menos seis meses, os alunos seriam posteriormente submetidos a um exame de aptidão profissional. Nas escolas de índole artística, o estágio era facultativo e os cursos de formação feminina eram dispensados do mesmo. A especialização das escolas e a uniformização dos planos de estudos vieram dar origem à criação das duas únicas escolas de Artes Decorativas do país: a Escola António Arroio, em Lisboa, e a Escola Soares dos Reis, no Porto.

A partir dos anos 50, encontramos as seguintes variantes nos estabelecimentos de ensino técnico: Escolas Técnicas Elementares, destinadas exclusivamente ao Ciclo Preparatório; Escolas Industriais; Escolas Comerciais; Escolas Industriais e Comerciais, podendo qualquer uma delas incluir ou não o Ciclo Preparatório. A complexidade do sistema é acentuada com a obrigatoriedade preferencial pela separação dos sexos, quer ao nível dos alunos, quer ao nível dos docentes (escolas destinadas ao sexo masculino lecionadas por professores e escolas destinadas ao sexo feminino lecionadas por professoras). O ensino industrial uniformiza o seu plano de estudos criando os cursos de Formação de Serralheiro, Carpinteiro-Marceneiro, Eletricista, Formação Feminina, e Geral do Comércio em quase todas as escolas. Mantêm-se, contudo, certas especialidades nos Cursos Complementares de Aprendizagem e nos Cursos de Especialização relacionados com o artesanato e indústrias manufatureiras, de acordo com a tradição das regiões do país (por exemplo: Covilhã: técnico de tecelagem; Coimbra e Caldas da Rainha: ceramista; Gondomar: filigranista; Estremoz: canteiro de arte; Marinha Grande: vidraria; Peniche: bordados).

¹⁶⁶ Idem, Artº 465; Artº 470: pp. 882-883.

5.2.2 Programa de Desenho no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico-Industrial

Por esta época, e relativamente ao ensino artístico, a 2ª Conferência da Unesco (1947) recomendava aos Estados que dessem importância às artes nos programas de cultura geral. No ano seguinte, um grupo de peritos que, entre outros, integrou Herbert Read e Thomas Munro, estabeleceu uma série de recomendações onde a abordagem das expressões artísticas deveria passar pela participação ativa das crianças, pela observação, pela crítica e pela contextualização histórica, fazendo diminuir consideravelmente os processos passivos do ouvir, falar e observar.

Em Portugal, a disciplina de Desenho do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico¹⁶⁷ pretende desenvolver no aluno um meio de expressão pessoal, de representação e de cultura estética. Coordenando *o espírito, a vista e a mão numa ação de conjunto, o Desenho tem como principal prioridade, ensinar a ver*. Como meio de representação, *o desenho tem uma técnica* em cujo conhecimento o aluno haveria de ser iniciado a fim de progredir através de um domínio sucessivo de conteúdos formais: a cor, a forma, o movimento, as direções, a iluminação, o espaço. O enunciado programático refere pela primeira vez a “estimulação”, sendo esta relacionada com os “centros de interesse” dos alunos e com a estetização do ambiente escolar.

O Programa de Desenho oferece um conjunto de novas designações, desdobrando o ensino desta disciplina numa série de práticas sequenciais e intercambiáveis, recuperando-se modalidades como o “desenho de memória” ou o “desenho a tempo marcado”. As rubricas do Programa, adotadas das nomenclaturas de Modesto Medina Bravo¹⁶⁸, são as seguintes:

- Teste (T)
- Desenho Subjetivo Espontâneo (DSE)
- Desenho Objetivo Interpretativo (DOI)
- Desenho Objetivo Matemático (DOM)
- Desenho Subjetivo Decorativo (DSD)
- Desenho Geométrico (DG)
- Trabalho Manual (TM)

Ao verificarmos as definições para cada rubrica, podemos concluir que, à exceção das alterações introduzidas pelo “Teste”, pelo “Desenho Subjetivo Espontâneo” e pelo “Trabalho Manual”, todas as outras modalidades não são mais que novas roupagens para o mesmo modelo educacional. Na nossa opinião, o aspeto realmente revelador desta fase de transição entre modelos de ensino é o carácter experimental do processo de ensino-aprendizagem, que, ao quebrar o relativo isolamento das três rubricas habituais desta

¹⁶⁷ Programas do Ensino Profissional, Industrial e Comercial: Portaria nº 13 800, publicada no D.G. nº8 de 12 de janeiro de 1952: pp.30-33.

¹⁶⁸ A obra deste autor é referida na pág. 31 da Portaria 13:800: *Metodologia del dibujo* (Ediciones Losada. Cuadernos de Trabajo. Buenos Aires, 1945).

disciplina (desenho geométrico, desenho à vista e composição decorativa), passará a tornar-se mais complexo e a depender decisivamente da orientação do professor.

Tendo em conta que o curso de Desenho do Ciclo Preparatório era entendido como uma sucessão de tarefas para os alunos (*uma ordem de estímulos e sugestões que deverão parecer ao aluno como interiores*)¹⁶⁹, o Programa propõe que se organize a disciplina mediante a combinação de exercícios de acordo com as diversas modalidades de desenho, numa sequência articulada entre as mesmas, respeitando contudo o princípio da progressão entre o 1º e o 2º ano. Neste sentido, e com o objetivo de orientar os professores, são dadas diversas sugestões de trabalho onde se procura exemplificar a referida “articulação”.

1º Ano:

Exemplo 1 (sequência entre o Desenho Objetivo Interpretativo e o Desenho Subjetivo Decorativo): após a representação de uma “jarra”, pedir-se-ia aos alunos para modificarem as cores à sua vontade e, se o quisessem, supor que a jarra tinha uma ou mais flores.

Exemplo 2 (sequência entre os Trabalhos Manuais e o Desenho Geométrico):

(...) em Trabalhos Manuais, o aluno traça, com um compasso, circunferências de vários diâmetros em papéis opacos de diferentes cores. Recorta os círculos e cola-os sobre a folha de papel branco de forma a que as várias circunferências fiquem tangentes entre si formando à sua vontade um conjunto decorativo. Ou, ainda, outra variante: para reproduzir em desenho o efeito decorativo anterior, o aluno aprende o processo geométrico de traçar circunferências tangentes (...), o aluno terminará o exercício colorindo os círculos à sua vontade.¹⁷⁰

Os exemplos dados no programa são variados e não seguem uma ordem única, observando-se uma certa associação entre o desenho geométrico, o desenho subjetivo decorativo, e os trabalhos manuais. Verificamos que esta associação favorece a necessidade de se recorrer aos traçados geométricos, que passam a tomar contornos lúdicos e de descoberta.

A mesma constante se aplica na associação entre o *desenho subjetivo interpretativo* e o *desenho objetivo matemático*. Inicialmente, o aluno começaria por fazer um registo livre de determinadas formas dadas. Posteriormente, seria levado a observar e constatar as proporções e as deformações perspéticas dessas formas, após o que estas seriam sujeitas a uma representação rigorosa e geométrica, incluindo o traçado de plantas e alçados de objetos muito simples, com as medidas reais.

Na nossa opinião, as rubricas do programa que permitem dar azo à expressão criativa são o *desenho subjetivo espontâneo*, o *desenho subjetivo decorativo* e os *trabalhos*

¹⁶⁹ Idem: pág. 31.

¹⁷⁰ Idem, pág. 32.

manuais. A aprendizagem racional do desenho, feita através do *desenho geométrico* e do *desenho objetivo matemático*, é substancialmente reduzida para o 1º ano, adequando-se às possibilidades dos alunos através da criação de situações devidamente contextualizadas por exemplos reais.

5.2.3 O 2º Ciclo do Curso Industrial.

No 2º Ciclo do Curso Industrial, a oferta de cursos é múltipla, dando oportunidade a um público variado, consoante o seu grau inicial de formação ou a sua experiência profissional. Os Cursos Complementares de Aprendizagem eram destinados aos aprendizes ou iniciados em ofícios que tivessem abandonado a escolaridade após a instrução primária. Os Cursos de Formação destinam-se aos alunos que, tendo realizado o primeiro ciclo, estariam dentro da sequência normal da escolaridade, dando oportunidade ao seguimento de estudos nos Institutos Industriais ou nas Escolas de Belas-Artes.

Cursos de Formação

Os Cursos de Formação¹⁷¹ oferecem um elenco de disciplinas destinadas à formação profissional, onde se incluem o(s) Desenho(s), a Tecnologia e a Oficina, e outro de formação geral, incluindo disciplinas como Organização Corporativa e Noções de Higiene, Língua Portuguesa, Matemática e Elementos de Física e Química. Apesar da tentativa de harmonização do currículo, as disciplinas de formação específica e geral variam consoante a natureza dos cursos. As orientações pedagógicas seguem as indicações dadas para o Ciclo Preparatório. De um modo geral, apela-se para um ensino ativo, contextualizado por situações e aplicações concretas, que crie uma rotura com o ensino tradicional, onde se exigia ao aluno um conhecimento mnemónico de regras, teoremas e definições.

A Disciplina de Desenho, tal como acontece nos Cursos Complementares de Aprendizagem, desdobra-se em especializações e, conseqüentemente, em várias designações consoante a natureza dos cursos. No quadro que apresentamos no Apêndice 4, verificamos que não existe uma única disciplina de Desenho, mas diversas modalidades da mesma, que se reforçam com outras disciplinas afins. Estas variantes pretendem corresponder às características e necessidades dos diferentes tipos de cursos

¹⁷¹ a) Cursos de profissões Metal e Eletromecânicas: Carpinteiro de Moldes; Fundidor e Serralheiro; Montador Eletricista e Eletromecânico de Precisão. Curso de Mecânica Aplicada: Torneiro, Fresador, Ajustador, Maquinista, Mecânico de Automóveis;
b) Cursos de formação de construção civil e do mobiliário: Carpinteiro-Marceneiro e Marceneiro-Embutidor;
c) Cursos de profissões de carácter artístico: Pintura Decorativa, Escultura Decorativa; Cerâmica Decorativa; Ceramista; Cinzelagem; Gravador de cobre, bronze e aço; Mobiliário Artístico e Entalhador;
d) Cursos de Artes Gráficas: Fotógrafo de artes gráficas; Gravador Fotoquímico; Compositor Tipógrafo; Impressor Tipógrafo e Encadernador-Dourador;
e) Cursos diversos: Formação Feminina; Relojoeiro; Técnico de Ótica; Auxiliar de Laboratório Químico; Ajudante de Farmácia e Técnico de Tecelagem.

do Ensino Industrial, tendo em conta o tipo de profissão para que os cursos se destinavam a preparar.

Cursos Complementares de Aprendizagem

Estes cursos¹⁷² seriam de quatro anos e tinham como objetivo dar uma formação geral e profissional na área de trabalho exercida ou escolhida pelo aluno. A formação geral é constituída por um conjunto de disciplinas comuns a todos os cursos: Português e História de Portugal; Matemática; Elementos de Física; Mecânica Geral e Aplicada; Orçamentos e contas de obras; Formação Corporativa; Noções de Higiene. Conforme os casos, existem outras disciplinas exclusivamente destinadas a certas formações, como Eletricidade, no curso de Eletricista, ou Noções de Física e Química nos cursos de Fiandeiro ou de Tecelão Mecânico, por exemplo. A formação profissional é realizada sobretudo pelas disciplinas de Desenho e de Trabalhos Oficiais, que, pelos seus conteúdos próprios e adequados a cada profissão, permitem caracterizar a especificidade de cada curso.

A disciplina de Desenho tem como principal finalidade a preparação e a rápida especialização do aluno para uma profissão. Neste sentido, importaria que ele aprendesse a *ler* e a comunicar tecnicamente pelo desenho, quer este fosse a reprodução dum modelo ou uma criação sua. Para isso, os alunos seriam iniciados no desenho à vista, seguindo-se, dum modo geral, o desenho técnico, que incluiria os traçados geométricos e as projeções ortogonal e axonométrica de modelos correspondentes à especialidade profissional (peças, máquinas, ferramentas) e a transposição de escalas. Esta aprendizagem seria complementada pelo ensino oficial, onde se concretizariam as peças projetadas em desenho. A educação visual do operário visa objetivos meramente técnicos, excluindo-se as únicas rubricas com aproximação à educação estética e criativa, como a composição decorativa ou a utilização da cor. Quanto ao desenho geométrico, este quer-se estreitamente ligado à resolução de problemas concretos e, de preferência, surgido pela necessidade de os resolver, excluindo-se tanto quanto possível a excessiva teorização. Contudo, alguns cursos de formação, devido à sua vocação para as artes aplicadas, têm mais que uma modalidade de Desenho¹⁷³.

5.3 Ensino Liceal

O Decreto nº 36:507 de 17 de setembro de 1947 justifica a urgência da Reforma do ensino liceal e faz um resumo da história deste nível de ensino em Portugal. Mais uma vez, o principal argumento invocado para a reforma do ensino secundário reside nas pressões exercidas pela sociedade científica, nomeadamente, “os pedagogistas, e as

¹⁷² Serralharia; Carpintaria e Marcenaria; Eletricista; Entalhador ;Vidraria; Estucador-Formador Ceramista e Oleiro; Cinzelador; Compositor Tipógrafo; Encadernador; Fiandeiro; Tecelão Mecânico Tintureiro Acabador; Filinigrista; Canteiro.

¹⁷³ Ver Apêndice 4.

vozes que chegam dos estadistas de todo o mundo.”¹⁷⁴ A grande preocupação da época é a procura de soluções para resolver os problemas relativos ao ensino médio. Segundo o legislador, os principais motivos para esta reforma, em Portugal, prendem-se com a necessidade de coordenar os sistemas de ensino liceal e técnico. As soluções preconizadas encontram-se, não nas propostas e soluções porventura encontradas nos outros países, mas nas nossas características específicas e na história do nosso sistema de ensino. Quanto à duração dos estudos liceais, decide-se, tal como em 1931 (Dec. Lei nº 20.741 de 18 de dezembro), manter os sete anos de estudos secundários, dividindo-os em dois ciclos: o curso geral (1º e 2º ciclos) e um 3º ciclo de dois anos, este destinado preferencialmente à preparação para o ensino superior. A aproximação curricular entre os primeiros ciclos dos sistemas de ensino técnico e liceal é justificada com a necessidade de facilitar a transição dos alunos, entre estes dois sistemas, a partir do 2º ciclo.

Defende-se (i) o regime de classe, entendida esta como uma secção do conjunto dos anos da escolaridade secundária; (ii) o desenvolvimento normal, gradual e progressivo do espírito das crianças; (iii) o doseamento gradual das matérias e, em crescendo, o respetivo grau de complexidade e dificuldade; (iv) a dimensão formativa das várias matérias disciplinares, paralelamente, e ano após ano.

Em suma, justifica-se a necessidade de organizar o plano de estudos articuladamente e de forma vertical e horizontal. Assim, pugna-se pelo ensino do essencial, tendo em conta que a vocação do curso geral seria o estritamente útil e necessário, como saber e como “exercício mental e elemento de formação” cultural, para um humanismo em consonância com os valores do tempo. A análise dos documentos que legislam esta reforma permitiu-nos concluir que os princípios que conduzem a organização dos programas, teriam em vista os seguintes objetivos¹⁷⁵:

- Formar os alunos para que se tornem aptos para a satisfação das necessidades comuns da vida e para o prosseguimento dos estudos
- Despertar nos alunos o espírito de observação
- Criar hábitos de raciocínio e de esforço pessoal
- Estimular o exercício ativo de reflexão e crítica
- Desenvolver o sentido ético e estético, e a imaginação criadora

Pretende-se evitar a acumulação desordenada de conhecimentos, a especialização prematura e a excessiva sistematização. Ao defender-se um curso “geral” de natureza mais formativa, criam-se as condições para a ultrapassagem do anterior modelo, mimético e reprodutivo.

¹⁷⁴ Decreto-Lei nº 36 507 (promulga a reforma do ensino secundário) e Decreto-Lei nº 36 508 (Estatuto do Ensino Liceal), ambos de 17 de setembro de 1947, D.G. nº 216, I Série; Decreto-Lei nº 37 112 de 22 outubro de 1948. D.G. nº 247, I Série (publica os programas das disciplinas do ensino liceal).

¹⁷⁵ Decreto-Lei nº 36 507: pág. 882.

5.3.1 Programa de Desenho

Quanto ao lugar da disciplina de Desenho no plano de estudos liceais, a Reforma prevê a sua existência nos três ciclos do curso liceal. Pelo Decreto- Lei nº 37:112 de 22 de outubro de 1948, publicam-se os programas para o ensino liceal, com aplicação a partir de 1 de outubro de 1950. A disciplina de “Desenho e Trabalhos Manuais” no 1º ciclo do ensino secundário liceal desenvolve as modalidades do “desenho livre,” “desenho geométrico,” “composição decorativa” e “trabalhos manuais”. As mesmas modalidades são destinadas ao 2º ciclo, com exceção dos Trabalhos Manuais.

Ainda que a designação programática continue a ser “Desenho e Trabalhos Manuais”, incluindo ambas as matérias, o facto é que a posição dos Trabalhos Manuais continua a ter um estatuto dúbio no plano de estudos. Não sendo tratados propriamente como uma disciplina, tal como acontecia antes de 1936, é-lhes atribuída uma hora semanal por “sessão” a par de outras áreas curriculares não disciplinares como Canto Coral, Educação Física e Religião e Moral.

Em virtude da fundamentação pedagógica apresentada no Decreto nº 36:507, verificamos alterações significativas, sobretudo ao nível das orientações programáticas, tanto no programa de Desenho como no de Trabalhos Manuais.

Nomeadamente: a preocupação pelo doseamento progressivo dos conteúdos, de acordo com as idades e as possibilidades de compreensão dos alunos; o surgimento de novas designações para as rubricas programáticas nos 1º e 2º ciclos, correspondendo à introdução de novos conceitos; e o aligeiramento de alguns conteúdos e melhor adequação de outros.

Com efeito, os agora propostos: *Desenho Livre* no 1º ciclo e *Desenho à vista* no 2º ciclo, vêm substituir o anterior *Desenho de imitação à mão livre*. No caso do desenho geométrico do 2º ciclo, são retiradas as axonometrias e a geometria descritiva, passando estas para o 3º ciclo. O mesmo acontece com a cópia de gessos, animais e plantas, antes considerada na rubrica *Desenho de Imitação à Mão Livre*, do 2º ciclo, que passa para a rubrica *Desenho à vista*, do 3º ciclo¹⁷⁶.

¹⁷⁶ No 3º ciclo, a disciplina de Desenho, comportando as modalidades do Desenho Geométrico / Geometria Descritiva e Desenho à Vista (cotado e não cotado), seria obrigatória conforme os cursos a que os alunos se destinassem, nomeadamente para as licenciaturas em Medicina, Ciências Matemáticas, Físico-Química, Geofísica, Geologia, Biologia, Geografia, Agronomia, Veterinária, Farmácia, Educação Física, Arquitetura e Belas-Artes.

5.4 Modalidades de desenho nos sistemas de ensino técnico e liceal. Análise comparativa.

Tendo em conta as alterações introduzidas pela Reforma, os legisladores dedicaram especial atenção às orientações didáticas para cada uma das modalidades do Desenho, particularmente ao nível das definições, objetivos e organização do processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente, procuraremos analisar os aspetos convergentes e divergentes dos programas para estes dois sistemas de ensino, no que diz respeito à disciplina de Desenho no caso do curso liceal, e às diversas modalidades do desenho no curso técnico industrial e escolas de artes decorativas.

5.4.1 Desenho de expressão livre ou “subjetivo espontâneo

Desenho Subjetivo Espontâneo é a designação proposta no 1º ciclo do Ensino Técnico, se bem que, pelos seus propósitos e procedimentos, esta nomenclatura não seja mais que uma variante para as designações “desenho livre” ou “desenho de expressão livre” como seriam apresentadas no Programa para o 1º ciclo do ensino liceal. Este tipo de desenho *aspira a exteriorizar um conteúdo imaginado, produto de recordação de alguma coisa vivida ou simples resultante de uma necessidade interna de expressão. Procura-se com esta modalidade de desenho, não o valor porventura aparente da interpretação artística mas sim a revelação da psicologia do aluno. Como expressão da personalidade não podia deixar de ser liberérrimo*¹⁷⁷. Dum modo geral, no 1º ano, esta abordagem era realizada sem tema ou sugestão prévia. Já no 2º ano, muitas vezes o exercício servia para ativar memórias e vivências pessoais.

No primeiro caso: Cada aluno desenha na sua folha de papel o que entenda e como entenda, com completa liberdade de assunto e sem que o professor intervenha na execução. Exige-se uma legenda explicativa do motivo. No segundo caso: (...) um caso vivido pelo aluno: um passeio, uma feira, um circo..., compreendendo figuras de pessoas, de animais e outras lembranças à vontade do aluno. Colorido. Descrição escrita da cena, ou uma paisagem recordada ou inventada à sua escolha, colorindo-a conforme quiser¹⁷⁸. Para o 2º Ano, propõem-se exercícios temáticos de memória com complexidade crescente, tais como evocações, caricatura e sátira; ilustração de textos estudados nas aulas de Língua e História Pátria (narrativas, poemas, fábulas, contos, canções); cenas de rua e de trabalho; e exercícios de observação e visão analítica das coisas onde o aluno fosse levado a representar o espaço, o movimento e atitudes corporais.

O Ensino Liceal segue idêntica perspetiva: entende-se por desenho livre a parte da disciplina de Desenho em que o aluno usa livremente a imaginação, recorre livremente à

¹⁷⁷ Programas para o Ensino Técnico Industrial: Portaria nº 13 800, pág. 31-32

¹⁷⁸ Idem, ibidem.

memória e à observação e escolhe livremente os materiais com que trabalha¹⁷⁹. O texto programático apresenta argumentos teóricos para a criação desta modalidade. Este novo aspeto do ensino do desenho é inspirado em Franz Cizek, professor austríaco, que no final do século XIX concluiu que, de um modo geral, toda a criança possui o poder inato de criar e que cabe à escola aproveitá-lo e desenvolvê-lo. Segundo Cizek, até à idade de 11 anos, em regra, toda a criança narra, escreve ou desenha sob uma forte influência da imaginação,¹⁸⁰ e é tendo em conta esse pressuposto que se formulam as orientações para o Desenho Livre. A educação artística e plástica, através da exploração do desenho, da modelação e da pintura em grande formato, passa a ser valorizada pelo seu potencial educativo no desenvolvimento da inteligência e da autonomia da criança. Se, no passado, se procurava principalmente a perfeição da técnica, agora, sem esquecer a perícia manual, procura-se também desenvolver a capacidade de expressão, o poder criador e o gosto artístico, acreditando-se que estas capacidades poderiam vir a revelar-se úteis e benéficas ao longo da vida. Com o alargamento dos meios de expressão, também se abre o leque de materiais a utilizar nas aulas de desenho, reconhecendo-se que a sua variedade é uma das formas de despertar o interesse nos alunos e procurar a revelação das suas potencialidades: o guache, a aguarela, o lápis de cor e outros, são aconselhados de acordo com a intenção estética e as possibilidades económicas.

A nosso ver, o conceito de “desenho livre,” tal como é apresentado neste Programa, revela um dilema. Em primeiro lugar, a “liberdade” do “desenho livre” não significava abandonar o aluno a si próprio, recomendando-se a assistência e a orientação do professor, de preferência individual. Por outro lado, entende-se que o “desenho livre” não pode, pela sua natureza, ter um programa taxativo. A resolução para superar este conflito passa pela sugestão temática. Os temas seriam escolhidos entre aqueles sobre os quais a imaginação do aluno atuasse com mais vivacidade e interesse, principalmente os que se relacionassem com cenas que o aluno viveu ou vive, com assuntos que, entre si, os alunos mais correntemente tratassem. Os temas são também um bom pretexto para fazer passar a doutrina ideológica do Estado. Dão-se exemplos de assuntos que parecem, na sua maioria, herdeiros do “Naturalismo Português”: tradições locais; elementos da cultura popular portuguesa; festas fixas do ano; profissões, trabalhos do campo, estações do ano, natureza mortas; flores e pássaros de fantasia; acontecimentos sensacionais, cenas da vida diária. Os temas deveriam suscitar a representação da figura humana e de animais, chamando-se a atenção para os efeitos perspéticos que a natureza e as coisas oferecem a partir de breves noções de perspetiva linear.

Atendendo às etapas do desenvolvimento gráfico infantil, esperava-se que, no 2º ano, se denunciasse em alguns alunos um enfraquecimento da capacidade imaginativa e um aumento do sentido autocrítico, tomando o gosto por um tipo de desenho mais objetivo, e supostamente menos expressionista. Nestes casos, e tendo em conta que a orientação

¹⁷⁹ Decreto nº 37 112. Pp. 1169-1170.

¹⁸⁰ Idem. Pág. 1170.

seria individual, devia dar-se aos alunos a possibilidade de se iniciarem no desenho à vista. Betâmio de Almeida, inspirador deste programa e autor do manual de Desenho para o 1º ciclo após esta Reforma, demonstra nesse compêndio, os vários tipos de sugestão temática e orientação técnica que o professor deve dar, de onde não estão ausentes algumas regras compositivas, tais como o enquadramento do desenho na folha de papel, a dimensão das figuras atendendo aos planos de proximidade e afastamento, ao esboço prévio ou a ordem da pintura.

5.4.2 Trabalhos Manuais

Os “Trabalhos Manuais Educativos”, incluídos na disciplina de Desenho do 1º Ciclo do Ensino Técnico, teriam por finalidade o *aguçamento do sentido prático da vida*, bem como o desenvolvimento do sentido do rigor e da atividade criadora. Pretendia-se que o aluno adquirisse a noção do valor social do trabalho, particularmente pela realização de tarefas em equipa, desde o projeto à execução. O objetivo, citado de John Dewey, *não consiste somente em fazer com que um indivíduo participe na vida do grupo a que pertence, mas também pôr os diversos grupos em interação constante, de modo que nenhum indivíduo, nem um só grupo, se julgue apto a viver independentemente dos demais.*¹⁸¹

O programa para esta disciplina é visto como uma inovação, pretendendo quebrar os elos com o passado. O processo de ensino-aprendizagem centra-se no trabalho de projeto, onde o professor tem um papel de orientação na atividade dos grupos. Caber-lhe-ia igualmente a iniciação e o acompanhamento dos alunos no domínio dos procedimentos tecnológicos, introduzindo as técnicas e as ferramentas de acordo com as atividades a realizar. Tendo em conta que os centros de interesse dos alunos passam a ser o aspeto detonador do processo de ensino-aprendizagem, os Trabalhos Manuais perdem o carácter subsidiário das outras disciplinas, tal como acontecia no passado, e viram-se para exercícios de natureza lúdica e prática de acordo com os interesses e as experiências do quotidiano das crianças.

O 1º Ano é virado para a experimentação espontânea de todos os materiais¹⁸² em exercícios relativamente simples. Começa-se pelos materiais mais plásticos, como o barro ou a plasticina. As propostas iniciais incluem a modelação, o recorte e colagem e a dobragem em diversos tipos de papéis, cartolinas e cartão. Os primeiros exercícios deveriam decorrer da criação espontânea e da imitação, após os quais se seguiria o

¹⁸¹ Idem, pág. 35.

¹⁸² Os exercícios a realizar consistem na execução de «construções» com materiais divididos em três categorias de acordo com o seu grau de plasticidade (plásticos, semi-plásticos e rígidos), tendo em vista o princípio da utilidade
Materiais plástico: barro, ceras, plasticinas;
Materiais semi-plásticos: papel, cartão, lata, arame;
Materiais rígidos: madeira e metais.

ensino correto das técnicas construtivas. Após esta fase, os trabalhos manuais são divididos por género. Os trabalhos manuais masculinos constam de trabalhos em madeira (caixas, jogos, cabides, prateleiras, banquinhos, etc.) e em metal (recorte de desenhos em folha, pequenos objetos onde se possam aplicar a serra, a lima e a soldagem). Os trabalhos manuais femininos compreendem a costura e os bordados (começando por exercícios muito básicos, como aprender a fazer pontos ou a tirar fios do tecido, até ao corte de peças simples), a culinária (fazer café, fritar ovos, etc.), trabalhos caseiros (passar a ferro, passajar, lavar roupa), cestaria e pintura decorativa de pequenos objetos.

No 2º Ano, dá-se continuidade a cada uma destas áreas de trabalho, evoluindo para os materiais rígidos e exigindo-se um pouco mais em termos de execução de acordo com as novas técnicas e ferramentas, de que o programa oferece listagem detalhada. Os exercícios seriam preferencialmente acompanhados dum desenho, correspondendo este ao “projeto prévio”, cuja temática surgiria dos interesses revelados no curso, ou por via da etnografia local.

Nos cursos de Formação e Complementares de Aprendizagem do 2º ciclo do Ensino Técnico em que se requer a aplicação do desenho ao projeto tridimensional,¹⁸³ surge a disciplina de *Modelação*. Inicialmente, o aluno começaria por reproduzir uma forma com fidelidade ao modelo, fosse este tirado do natural ou a partir dum desenho realizado na aula de Desenho. No curso de canteiro, por exemplo, é sugerido que os alunos copiem capitéis e fechos de abóbadas dos principais monumentos portugueses (Batalha, Alcobaça, Tomar). Os exercícios tornar-se-iam mais complexos à medida que o aluno procurasse dar expressão tridimensional a composições decorativas ou a projetos para execução na Oficina.

No 1º ciclo do ensino liceal, os Trabalhos Manuais, associados ao Desenho, constituem-se como o campo da expressão tridimensional. Em virtude da introdução do modelo expressivo, é-lhes retirado o carácter técnico e oficial, afirmando-se essencialmente a sua natureza formativa.

Esta disciplina deve satisfazer alegremente a necessidade de construir e a natural disposição da criança para a atividade, além de constituir um auxiliar precioso no ensino de outras disciplinas. Sem prejuízo da exigência na execução, que deve ser compatível com a idade do educando e aumentar gradualmente, os trabalhos devem ter carácter infantil e falar à imaginação e tendências naturais da criança¹⁸⁴.

A autonomia criativa é associada a um ensino de carácter ativo:

O ambiente das aulas de trabalhos manuais será resultante da disciplina espontânea e gostosamente aceite, e o professor procurando sempre que os alunos apliquem com

¹⁸³ Ver Apêndice 4. (1952: Ensino Técnico Industrial: modalidades de Desenho e disciplinas complementares).

¹⁸⁴ Idem: pág. 1171.

persistência o seu esforço para vencer qualquer dificuldade, deve parecer um companheiro amigo e mais sabedor.¹⁸⁵

Os materiais preferenciais e respetivos meios de expressão são o barro e a madeira, ou seja, a modelação e a construção, além do recorte, colagem e dobragem em variados tipos de papéis, exercícios que requeriam condições e ferramentas adequadas. A fim de tornar mais claro o programa, são fornecidas sugestões para cada modalidade de trabalho. Nos trabalhos de *modelação*, os assuntos deveriam ir ao encontro da fantasia e da liberdade de expressão do aluno, usando-se diretamente as mãos e, em certos casos, os “teques” de madeira, que o próprio aluno poderia fazer. O *papel recortado* com tesoura ou com os dedos teria a qualidade de desenvolver o sentido das cores e das formas. Os trabalhos desta modalidade serviriam para se fazerem pequenos quadros, para decorar as pastas para guardar desenhos, caixas (feitas ou aproveitadas pelos alunos), calendários, papéis de fantasia. Com *cartolina*, *cartão*, *pano* e *percalina*, poderiam executar-se trabalhos tais como pasta para guardar os desenhos, caixas, sólidos geométricos, paciências, tabuleiro de xadrez, porta-chaves, animais estilizados, molduras, álbuns, estojo para livros, pasta para cadernos, quadros em relevo e trabalhos relativos a outras disciplinas, principalmente à matemática e às ciências naturais. Além dos trabalhos acima indicados, para as alunas aconselhavam-se os seguintes: caixa de costura, agulheiro, trabalho de feltro recortado, etc.

Os trabalhos feitos em *madeira* seriam executados com ferramentas verdadeiras e a madeira devia ser fornecida aos alunos em dimensões próximas das do trabalho a executar. As construções deviam iniciar-se com formas simples, geométricas, com execução e procedimentos tanto quanto possível rigorosos. A seguinte lista exemplifica alguns dos trabalhos que nesta modalidade poderiam ser realizados: brinquedos: modelos de barcos à vela, aviões, navios de guerra, animais estilizados, locomotivas, etc; objetos de uso comum: paleta, caixa para guardar os lápis, cabide, faca de abrir livros, etc.; trabalhos relativos a outras disciplinas, especialmente à matemática e às ciências.

Finalmente, é sugerida a *gravura em linóleo*, um trabalho intimamente ligado ao desenho livre e à composição decorativa, que obrigava a um seguro domínio de mão.

5.4.3 Desenho à vista

No 1º Ciclo do Ensino Técnico, o “desenho de cópia” é substituído pelo “*Desenho Objetivo Interpretativo*” e os modelos deixam de ser estereótipos clássicos ou académicos, passando a utilizar-se objetos familiares aos alunos. Destituindo o ornato, o gesso, o fragmento, desaparece também a referência a uma cultura na maioria dos casos enigmática para o aluno. O objetivo deste tipo de desenho, complementado com o “*Desenho Objetivo Matemático*”, é a educação visual para a distinção das formas nas

¹⁸⁵ Decreto-Lei nº 37 112: Pp. 1168, 1169, 1171, 1172.

suas características constituintes e expressivas e respetiva representação. Seriam apresentados aos alunos determinados “modelos-tipo”, que colocariam diferentes problemas de representação da forma. Os fatores em destaque são os da proporção e da estrutura básica (geométrica) do modelo, individualmente ou em relação com outros: relação entre a altura e o maior diâmetro, simetria, contraste entre as alturas e as massas; estrutura e predominância vertical ou horizontal; estrutura geométrica, triangular ou quadrangular¹⁸⁶.

Exemplos:

1º ano: uma jarra colorida num só tom ou com barras de cores diferentes; um utensílio ou um objeto usual de dimensões apropriadas para que não haja necessidade de redução, e com uma forma simples baseada em superfícies de revolução; um utensílio ou ferramenta simples com predomínio de linhas horizontais; idem, com predomínio de linhas verticais; objeto de forma geral triangular; objeto usual com simetria marcada; dois objetos usuais com simetria marcada.¹⁸⁷

No 2º Ano, devia partir-se da observação de “modelos-tipo” como elementos naturais (folhas, flores, frutos), objetos usuais com volumes marcados, ferramentas e utensílios. O desenho realizar-se-ia à mão livre, e dos modelos seriam destacadas as formas geométricas das linhas envolventes e os valores: iluminação, claro-escuro, textura e cor. Numa fase mais avançada, poderiam ensaiar-se composições simples de natureza morta, com e sem fundo, e esboços de representação esquemática de conjuntos, introduzindo variações na representação do mesmo modelo com diferentes técnicas: pena, pincel, pauzinho, etc. Para os alunos “de mais apurada sensibilidade estética”, a gama de modelos poderia alargar-se a formas orgânicas como borboletas, caracóis, conchas, pinhas, búzios, etc., e até a representação física ou o retrato dos colegas.

Nesta modalidade, sugere-se igualmente o “desenho a tempo marcado”, onde um dado modelo é dado a ver por alguns minutos, pedindo-se, depois de retirado, o desenho do mesmo, testando assim a capacidade de retenção visual do aluno.

No 2º ciclo do ensino técnico, surgem as designações “Desenho de observação” e “Desenho à vista”, correspondendo a duas disciplinas distintas, conforme os cursos. Apesar da utilização das duas designações, o seu significado é o mesmo. Esta modalidade é a primeira atividade no ensino do desenho, uma vez que todas as competências a exigir posteriormente, quer no desenho profissional, quer no desenho artístico, partem da educação visual do aluno para a observação e representação das formas. Desenvolvido nos primeiros dois anos dos cursos de artes aplicadas, o desenho de observação tem como principal objetivo a rápida especialização do aluno com vista à futura profissão, de modo a que fique apto a ler um desenho e a reproduzir à mão livre qualquer objeto dado, ou a exprimir uma sua criação. O Desenho é então entendido

¹⁸⁶ Portaria nº 13 800, pág. 33.

¹⁸⁷ Idem, ibidem.

como linguagem cuja técnica é necessário conhecer para se adequar às funcionalidades a que se destine: “*executados a lápis (os desenhos) deverão ter maior preocupação com a verdade documental do que com a apresentação estética*”. O uso da estampa como modelo e a cópia do desenho executado no quadro pelo professor, são práticas condenadas, defendendo-se a observação do objeto real, possível de manusear pelo aluno e colocado à frente dos seus olhos. A imagem (estampa) passará a ser utilizada somente como recurso informativo e como fator de estímulo, ou como exemplo para melhor compreensão do exercício.

Tendo em conta essa aproximação ao *real*, os modelos para o desenho de observação são escolhidos pela sua proximidade à futura vida profissional do aluno, ou por ela sugeridos. Nos cursos predominantemente técnicos (construção e mecânica), os modelos são objetos como serrotes, plainas, tesoura, martelo, régua e esquadro, ou outros de “uso comum”. Nos cursos predominantemente artísticos ou destinados às artes aplicadas, os modelos são preferencialmente tirados do natural (fauna e flora “regional”: frutos, flores, folhas, rebentos, conchas, insetos, borboletas, caracóis, lagartos, etc.), uma vez que os seus elementos formais irão servir posteriormente ao desenho de ornato e à composição decorativa. O aspetos que se pretende que o aluno analise nos modelos são os seguintes:

- Caracterização da forma (elementos formais: eixos, proporções, valores, cor e matéria)
- Ponto de vista (variação do aspeto do modelo consoante a posição e o ponto de vista” do observador) em objetos simples e em composições de objetos/ natureza morta
- Perspetiva (intuitiva: noção de grandeza, afastamento e deformação, por observação direta)
- Afinidades formais entre objetos
- Forma-Função

Contrariamente ao *Desenho Linear*, onde se pretendia que o aluno representasse a forma exclusivamente pela linha de contorno, agora é pedido que se represente o modelo com todas as características visuais que ele oferece, incluindo as deformações da perspetiva. Trata-se duma visão global e analítica, decorrente duma observação naturalista, e não sintética como é próprio do *Desenho Linear*. No 1º ano, as indicações vão no sentido do desenvolvimento da observação intuitiva e do adestramento no manejo dos instrumentos de desenho, evoluindo no 2º ano para noções de perspetiva, dada a partir da observação e representação de sólidos geométricos, registo de sombras, própria e projetada, estratégias gráficas de representação do claro-escuro, esbatimentos, meias tintas e transparências.

Além destas disciplinas, existem ainda, nos cursos de arte aplicada, as de *Desenho de Observação e Ornato*, e o *Desenho de Figura*.

O Desenho de Ornato destina-se aos últimos anos dos cursos de artes aplicadas, após o treino no desenho de observação do natural e a aprendizagem dos traçados geométricos. Segundo o texto programático, a prática da cópia dos gessos de estilo clássico, só por si, não é aconselhada, uma vez que não permitirá revelar a capacidade criativa do aluno:

Os gessos de estilo não devem coarctar as tendências naturais do aluno, originando uma enfadonha mecanização de expressão ornamental, pois não podem esperar-se grandes revelações e apreciáveis dons de estilo, de personalidade e de raciocínio por parte de um aluno que se tenha limitado a aglutinar sem sentido várias unidades da composição clássica.¹⁸⁸

Neste sentido, e como fonte de recriação ornamental, os elementos da fauna e da flora passam a ser vistos como modelos preferenciais. Na recriação estão implicadas as modalidades de desenho de observação, de memória e de imaginação. As técnicas, agora entendidas como “meios de expressão”, devem ser as mais variadas (sépia, sanguínea, pastel, lápis de cor, guache, aguarela, etc.), pois serão elas o veículo da *expressão do sentimento ou a imitação expressiva do sentimento*.¹⁸⁹ Além do repertório formal proveniente da natureza, o desenho de ornato deveria basear-se no conhecimento da história da arte, particularmente a história do ornamento, e na pesquisa das origens naturais das leis da composição ornamental. Para tal, o professor deveria dedicar algumas aulas à projeção das obras dos grandes mestres e a problemas das artes decorativas.

Nos cursos especificamente destinados à formação artística, como o de *Pintura Decorativa*, existia nos 3º e 4º anos, a disciplina de *Noções de História de Arte*, com um programa extensíssimo cujo estudo decorreria entre Pré-História e a Antiguidade, no 3º ano, e entre a *Arte Românica* e as tendências da arte oficial em Portugal nos anos 50. O último parágrafo deste programa apresenta o seguinte texto: “*Evolução das artes decorativas desde o fim do século XIX até aos nossos dias. Abuso do realismo; sua sua decadência e mediocridade. Renascença das artes decorativas e sua influência nas tendências actuais da pintura. Tendências actuais das artes decorativas.*”¹⁹⁰ A condenação do Realismo nas artes decorativas que vemos plasmada nesta frase, corresponde, a nosso ver à promoção da estética do Regime, o “modernismo português”, pela qual se valorizam os símbolos e temas iconográficos nacionalistas, devidamente estilizados pela normalização geométrica. O melhor exemplo escolar da divulgação desta concepção estética pode ser observado nas diversas ilustrações existentes no Compêndio de Helena Almeida para o 2º ciclo do ensino liceal, do qual damos o seguinte exemplo (Fig.25).

¹⁸⁸ Portaria nº 13 800, pág. 114.

¹⁸⁹ Idem: pág.57.

¹⁹⁰ Idem, pág. 118.

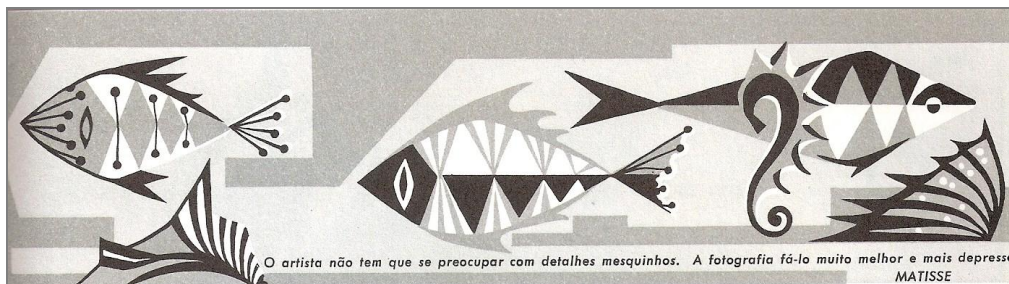


Fig. 25. Ilustração do Compêndio de Helena Almeida, pág. 66.

O *Desenho de Figura*, reservado aos dois últimos anos dos cursos de pintura e escultura decorativas, cinzelagem, gravador e fotógrafo, visava a representação, por observação direta e memória visual, de modelos em gesso e de modelo vivo. Pretendia-se o estudo anatómico (esqueleto e musculatura) do corpo humano e de animais, no todo e em partes (busto, torso, cabeça, mãos); o estudo das proporções, planos, carateres, valores e formas; o estudo e a representação gráfica do movimento; o estudo e a representação dos panejamentos.

O *Desenho à Vista*, no ensino liceal, é uma modalidade existente a partir do 2º ano do 1º ciclo, sendo tratada globalmente. Como tal, não se enumeram nos vários anos os modelos que os alunos haveriam de desenhar, deixando-se ao professor o cuidado de os escolher, devendo ter em vista que os objetos de mais simples interpretação seriam os de expressão plana. Recomenda-se o esboço rápido porque, prescindindo dum esmerado acabamento, haveria a possibilidade de se fazerem mais exercícios, considerando-se mais importante procurar o caráter geral do modelo do que a minúcia dos seus pormenores. Todavia, alguns desenhos seriam finalizados para que os alunos se exercitassem na prática do claro-escuro, tirassem partido de certos fundos e tomassem gosto por um desenho esmeradamente acabado. Algumas noções de perspetiva, das quais muitas já teriam sido adquiridas no ensino do desenho livre, seriam dadas sempre que fosse necessário esclarecer dificuldades na interpretação dos modelos. Um esclarecimento realizado por meio de breves desenhos feitos no quadro pelo professor, ou pela observação de modelos especiais em posições que exemplificassem bem as modificações ocasionadas pela perspetiva. Com o auxílio de sólidos geométricos de gesso, poder-se-ia mostrar como se comportam as sombras, própria e projetada, o reflexo e a penumbra.

Um modo de tornar esta modalidade mais atraente seria através da encenação dos objetos (“natureza morta”). Os modelos deveriam ser, tanto quanto possível, variados, podendo utilizar-se desde objetos de uso comum, de barro, de porcelana (de que se reproduz a decoração), de vidro, de metal, de madeira, até flores, frutos, animais embalsamados, brinquedos. Muitos modelos de pequenas dimensões, até como um aparo, uma lâmina de barbear, uma borboleta, um apara-lápis ou um carrinho de linhas, seriam desenhados numa escala maior do que a natural. Havia, neste caso, a vantagem de estarem junto do aluno, sobre a sua carteira.

Nos grupos de objetos procurar-se-ia sempre um arranjo com algum valor estético. Aconselha-se que, em alguns casos, um dos objetos fosse um modelo de gesso com forma geométrica, com a vantagem de servir de termo de comparação dos valores cromáticos que a composição apresentasse.

Tanto para o modelo como para o grupo de modelos, aconselha-se a utilização de fundos em papel mate, cartolina de cor, papel de parede, gravuras, tecidos, etc.

Surge pela primeira vez o termo “meios de expressão” para se referirem os materiais de execução. Também pela primeira vez, é dada uma grande abertura à utilização de diversos materiais para efeitos expressivos, neles se incluindo a tinta da china, a plumbagina e o pastel. Todos estes materiais se podem associar a um tipo de grafismo de cariz expressionista. Quanto aos suportes, aconselham-se formatos grandes (isto se pensarmos que o formato tradicional devia ser o A4 em papel cavalinho e almaço) e papéis com cores variadas, devendo o professor ter em vista que, tanto o uso dos meios de expressão, quanto o dos suportes dependeria das possibilidades e das predileções de cada aluno.

Também é aconselhado o “desenho de memória”, entendendo-se este como aquele em que se mostra, durante um curto espaço de tempo, um modelo que em seguida os alunos interpretarão. A palavra “cópia” é substituída pela palavra “interpretação”, aspeto revelador dum grande avanço na compreensão do papel da visão e da perceção visual. O programa propõe a observação direta por um lado, e por outro, a observação diferida, ou seja, a retenção do modelo e suas características formais através da memória visual do mesmo.

5.4.4 Desenho Geométrico

O programa de desenho geométrico para o 1º ciclo dos sistemas de ensino técnico e liceal é idêntico no que diz respeito aos conteúdos básicos (Linhas. Divisão segmento de reta. Polígonos: quadrado e triângulo. Circunferência e Polígonos aí inscritos. 2º ano: óvulo, oval e elipse)¹⁹¹, se bem que no ensino técnico esta modalidade tome a designação de *Desenho Objetivo Matemático*. O desenho geométrico inicia-se pela familiarização com os utensílios de desenho e com os processos corretos de execução, cujas construções são entendidas como um meio de resolução dum problema gráfico concreto. No 1º Ciclo do ensino técnico, o desenho geométrico perde a proeminência que teve no passado desta disciplina e deixa de aparecer como um bloco de aprendizagens isoladas, sendo integrado nas sequências de exercícios, ou quando as tarefas o exigissem:

Os exercícios a realizar deverão basear-se em sugestões fornecidas pelo desenho à vista e pelos trabalhos manuais. Além disso os exercícios serão aproveitados para a obtenção

¹⁹¹ Portaria nº 13 800, pág.33.

de efeitos decorativos, realizados à vontade do aluno e coloridos por este a lápis, aguarela, papéis recortados, etc. (...) ¹⁹²

No 2º ano, e com o objetivo de capacitar *a traduzir o exterior que o aluno contempla*, este tipo de desenho é realizado com os instrumentos de traçado rigoroso, procurando respeitar as formas nos seus mínimos pormenores, medindo e anotando rigorosamente as dimensões, de modo a facultar uma reprodução exata. Além dos conhecimentos básicos de traçados geométricos, introduz-se o desenho de projeção (vertical e horizontal) de modelos reais, que os alunos haveriam de ter diante dos olhos, proibindo-se o desenho do modelo no quadro preto para os alunos copiarem. Os modelos começariam por ser muito simples, indo progredindo em grau de complexidade.

Associado ao desenho geométrico introduz-se o Desenho de Letra. O objetivo parece ser a realização dum escantilhão de letras. O professor deveria fornecer pelo menos dois tipos de alfabetos, um de maiúsculas, outro de minúsculas, a executar inicialmente em papel quadriculado, desenhando-se primeiro a lápis e passando-se em seguida a tinta, e à mão livre, utilizando de preferência o aparo de disco (Redis). O programa aconselha que esta aprendizagem seja progressiva, executando-se primeiro as letras onde só entram segmentos de reta; em seguida, as que são formadas por segmentos e curvas; e, finalmente, as que são formadas só por curvas. Uma vez na posse da proporção das letras e do seu arrumo, o aluno usá-las-ia sempre que fosse necessário.

No 2º ciclo do ensino liceal, o desenho geométrico e o desenho à vista constituem as bases do saber da educação artística plástica e técnica, numa articulação complementar. Se o primeiro apela à observação intuitiva e à livre interpretação dos modelos observados, o segundo desenvolve processos de entendimento racional das formas e rigor na sua execução. As tendências pedagógicas emergentes nesta reforma refletem-se nas orientações dadas ao professor para o ensino-aprendizagem desta matéria. Assim, apela-se a um ensino que desperte a iniciativa do aluno, levando-o não só a servir-se das mãos, mas do espírito, indo ao encontro do seu gosto inato de pesquisa. O professor desenharia no quadro e apresentaria um ou mais processos de construção dos traçados geométricos, estimulando o aluno na procura de outras soluções. A matéria ensinada no 1º Ciclo é desenvolvida e enquadrada com exemplos de estilos arquitetónico. Assim, por exemplo, como introdução ao estudo dos arcos, devia falar-se da sua evolução, relacionando-os com os períodos da história da arte que os caracterizam e com os problemas construtivos que resolvem. O ensino do traçado das cónicas seria precedido do estudo prático feito no cone seccionado. Os exercícios de aplicação dos traçados, sensivelmente mais complicados de ano para ano, teriam em vista a boa execução e deveriam ser de preferência apresentados com um carácter concreto. Por exemplo: uma rosácea, uma janela gótica, um grade simples, etc. ¹⁹³

¹⁹² Idem, ibidem.

¹⁹³ Dec.-Lei nº 37112, pp. 1168, 1169 e 1173.

O 2º Ciclo do Ensino Técnico oferece um conjunto distinto de disciplinas de raiz geométrica conforme os cursos: *Desenho de Projeções e Perspetiva*, *Desenho Profissional* e *Desenho de Letra*.

O *Desenho de Projeções e Perspetiva* pretendia dar continuidade às noções de geometria ministradas no ciclo preparatório (*Desenho Objetivo Matemático*) quanto à maneira de representar os corpos nos planos de projeção. O aluno começa por fazer à mão livre um esboço das projeções do modelo e apõe as respetivas medidas:

A partir desse esboço executa o desenho rigorosamente em tamanho natural e em escalas, quer de redução quer de ampliação. Os desenhos de perspetiva axonométrica realizam-se à régua e à mão livre, depois do aluno ter adquirido a técnica necessária. As primeiras noções de perspetiva devem ter como finalidade levar o aluno a observar, a medir e a proporcionar os objetos.¹⁹⁴

O *Desenho Profissional* vem substituir o anterior Desenho de Projeções (reforma de 1932). A finalidade do Desenho Profissional seria habilitar o aluno para interpretar convenientemente, na oficina, os desenhos que lhe fossem confiados para a execução dos trabalhos correspondentes, em que se requer a aplicação do desenho ao projeto tridimensional¹⁹⁵. O programa desta disciplina nos cursos tecnológicos inclui outros tipos de desenho lecionados em cadeiras independentes: *Desenho de Máquinas*, *Desenho Tecnológico* e *Desenho à Escala*.

O primeiro compreende o esboço cotado à mão livre de máquinas e detalhes das mesmas e a representação convencional conforme as normas técnicas em vigor, incluindo letras, algarismos e legendas. O *Desenho Tecnológico* aborda a representação rigorosa, mediante as projeções ortogonais e axonométrica, de cortes, secções e interseções de sólidos, eventualmente acabada com traçados a tinta e aguadas.

O *Desenho à Escala* exige como pré-requisitos a prática do desenho de observação e a aprendizagem dos traçados geométricos obtidos no ciclo preparatório. Serve à representação do objeto através do máximo de informação com o mínimo de vistas e pormenores, às quais serão atribuídas as respetivas cotas. Começa-se pela representação à mão livre (esboço) de objetos simples e fáceis de colocar à escala: sólidos geométricos, objetos de uso comum, máquinas e ferramentas. Posteriormente, os modelos passam por um processo de “decomposição à vista” através da sintetização da forma (eixos e geometrização). Seguiam-se os exercícios de projeção rigorosa em escalas determinadas (ampliação ou redução) e esboços cotados.

O *Desenho de Letra* surge associado à aprendizagem das artes gráficas e à expressão ornamental da arte aplicada. A tabela de conteúdos inclui as seguintes matérias: estudo e

¹⁹⁴ Portaria nº 13 800, pág.123.

¹⁹⁵ Ver Apêndice 4. (1952: Ensino Técnico Industrial: modalidades de Desenho e disciplinas complementares).

análise de diversos tipos de letras e seus elementos construtivos; letra caligráfica e letra desenhada; noção de ritmo; espacejamento ótico e geométrico e intervalos entre as letras e as palavras; proporções; letras maiúsculas e minúsculas; títulos e subtítulos; disposição gráfica da letra, dos períodos e dos parágrafos; legibilidade; forma-função; estudo dos quatro tipos de letra clássica e dos alfabetos mais necessários às artes decorativas; composição de letra; letra a cores e letra decorativa; capitulares; composição com texto e esquema. Exercícios de Aplicação: ex-libris, capas para livros, iluminuras, prospectos, papel de embrulho, marcas de fábricas, diplomas.¹⁹⁶

5.4.5 Composição Decorativa

No 2º ano do primeiro ciclo do curso técnico, esta modalidade toma o nome de *Desenho Subjetivo Decorativo* e o seu ensino é intimamente ligado ao do desenho livre e ao desenho geométrico. Os motivos (formas geométricas, paisagens, figuras, flores, frutos, objetos, simples manchas de cor de concepção livre) seriam submetidos às regras da composição decorativa e deveriam ser pensados tendo em vista uma utilidade, pelo que se considera indispensável a sua adequação à matéria e ao destino do objeto¹⁹⁷.

No 2º Ciclo do Ensino Técnico, a *Composição Decorativa* é uma disciplina independente do último ano dos cursos de Pintura e Escultura, Gravura e Encadernação, representando o corolário dos saberes artísticos ministrados ao longo dos anos de escolaridade. Tendo por objetivo a resolução de problemas estéticos por meio das leis da composição ornamental, revela-se principalmente um campo de exercício combinatório e de recriação. Aqui seriam aplicados, com relativa autonomia e criatividade, os conhecimentos e as competências adquiridos cumulativamente: os traçados geométricos, as figuras apreendidas pelo estudo *do natural* (figura humana, elementos da fauna e da flora regionais) e a História da Arte, particularmente a história do ornamento. O aluno deveria ter noções acerca das regras da composição decorativa apoiadas na divisão das superfícies pelo traçado dos eixos (repetição, alternância, cadência, simetria, contraste e irradiação), e devia conhecer a teoria das cores (rosa das cores, cores primárias, secundárias, complementares, neutras, quentes e frias; composição e harmonias cromáticas).

Associada à Composição Decorativa, continua a praticar-se a *estilização* e enfatiza-se a funcionalidade das suas aplicações, constituindo este um aspeto inovador do Programa:

Estilizar supõe acomodar a um determinado «estilo» ou criá-lo mediante transformação das formas radicais. Sinteticamente pode definir-se assim a estilização: “transformar adaptando.”¹⁹⁸

¹⁹⁶ Idem. Págs. 123-124 (1º e 2º anos do curso de Pintura Decorativa).

¹⁹⁷ Portaria nº 13 800, pág. 33.

¹⁹⁸ Portaria nº 13 800, pág.50.

Não se trataria só de simplificar ou sintetizar a forma, mas de a transformar através de uma reflexão lógica. Por esse motivo, estilizar poderia implicar simplificação ou complexidade. No primeiro caso, ocorria uma redução das suas características formais à estrutura e geometria básicas. No segundo caso, por acentuação, acrescentar-se-ia às características iniciais uma expressão artística mais complexa e rica de elementos formais.

De um modo geral, verificamos uma certa preocupação com o que mais tarde se virá a designar, na linguagem do *design*, como “relação forma-função”. O enunciado programático do curso de Pintura Decorativa¹⁹⁹ oferece o texto mais extenso e pormenorizado de todas as observações preambulares dedicadas à Composição Decorativa. Nele se faz um acerto histórico com as questões da ornamentação e da sua aplicação nas artes decorativas. Distinguindo-se das artes plásticas, a arte decorativa, desde a sua origem, define-se como aquela *que aceita como razão determinante um pressuposto funcional, utilitário e prático, material e espiritualmente necessário, e tenta realizá-lo num plano de equilibrada beleza em que todos os elementos da obra se combinem harmoniosamente*.²⁰⁰ Estes pressupostos aplicar-se-iam na criação de projetos desenhados, maquetes e ornamentos destinados a superfícies bidimensionais ou tridimensionais. Os temas, apresentados ao aluno como um problema simples, claro e limitado a um objeto (exemplos: pintura mural, cercadura, frisos, papel de parede, mosaicos, vitral, ornamentações interiores e exteriores, ornato de móveis), seriam, dentro de uma lógica a que poderemos já chamar *projetual*, analisados em conjunto com os alunos, em aspetos como: dimensões, material, diferentes modos de decorar, harmonias cromáticas, finalidade, etc.

Contudo os critérios estéticos que prevalecem continuam a ter origem no paradigma clássico: *inteligência, a ordem e a escolha*, pois, *compor é juntar duas ou mais partes num todo, ordenado e harmonioso*.²⁰¹ Para que a composição decorativa tivesse sentido, seria fundamental adequar-se a uma utilidade, o que obrigaria a uma relação ajustada entre a matéria e o objeto, algo que os antigos nomeavam de *decoro*. O desenvolvimento do sentido estético através da composição decorativa, inspirar-se-ia em diferentes técnicas de expressão, na observação de recursos externos à escola, através de visitas de estudo, e na observação de recursos iconográficos existentes na escola.

No ensino Liceal, a *Composição Decorativa* é, tal como no ensino técnico, enunciada em ordem à função utilitária do Desenho, visando responder a problemas concretos.

O tratamento deste conteúdo é transversal a todos os anos, verificando-se uma significativa flexibilidade programática. No 1º ciclo, pretendia-se com esta rubrica promover as faculdades criadoras e imaginativas, pelo que haveria que ser indulgente para com *a inexperiência, ingenuidade e cores berrantes que geralmente caracterizam*

¹⁹⁹ Idem. Págs. 124-126.

²⁰⁰ Idem. Pág. 124.

²⁰¹ Idem, *ibidem*.

os primeiros trabalhos dos alunos²⁰². Certos conhecimentos como, por exemplo, a teoria das cores, sem serem matéria prescrita, poderiam ser abordados se o professor o julgasse conveniente para o aluno, ou se a ocasião o pedisse. Surge, pela primeira vez na redação programática, a expressão “projeto para” uma composição decorativa,²⁰³ numa enunciação primária do que, a nosso ver, mais tarde virá a ser conhecido como “projeto de *design*”. À partida, e tendo em conta os meios de expressão disponibilizados, estes projetos ficariam só pela execução bidimensional, faltando a sua realização tecnológica ou oficial. Ainda não se entende que os recursos existentes nos Trabalhos Manuais poderiam ser utilizados no desenvolvimento completo destes projetos. Além da aplicação decorativa em objetos de equipamento, enunciam-se já, decorrentes do estudo da letra, os primeiros exercícios de aproximação ao design gráfico: *lettering*, cartaz, rótulos, anúncios. Apenas com o fim de exemplificar, segue-se uma lista de sugestões de trabalhos para rapazes e raparigas onde se nota uma tendência para uniformizar os conteúdos superando as diferenças de género: projeto para um tecido, projeto para um tapete, pintura para um prato, letra capitular, disposição dum pequeno texto, projeto para um cartaz, pintura para uma almofada, desenho para uma caixa de pó de arroz, vitral, emblema para uma blusa de rapariga, rótulos, anúncio para qualquer artigo, friso para o quarto de uma criança, barra para um vestido, cercaduras, projetos para mosaicos, tampas de caixas de formas geométricas diversas.

O professor, sempre que a natureza do trabalho o permitisse, indicaria técnicas que facilitassem a sua realização de modo a torná-lo mais agradável. Sem tomar nunca o aspeto de uma aula teórica, falaria dos princípios da composição decorativa: *equilíbrio, subordinação, unidade e finalidade, tanto das formas como do colorido*. Sempre que nos trabalhos a realizar, surgisse a necessidade de desenhar letras, o professor procuraria que o aluno as concebesse com originalidade e as executasse com beleza e perfeição, mostrando a sua adequação conforme o fim a que se destinassem.

Tal como para o ensino técnico, a *estilização* é o procedimento básico na composição decorativa. Os motivos seriam tirados por observação direta, a partir do natural (folhas e flores), ou a partir de exemplos tirados do passado e do presente, para o que se aconselhava que, a pouco e pouco, dentro de cada liceu, se organizassem coleções de reproduções. Quando viesse a propósito, o professor deveria dar um conhecimento sucinto da composição decorativa em vários períodos da história de arte e da arte decorativa regional, mas unicamente através da imagem e de visitas de estudo que por sua vez, serviriam de pretexto para falar da história da arte nacional.

No quadro 1. que apresentamos seguidamente, procuramos realizar uma interpretação, à luz dos conhecimentos que possuímos hoje, dos diversos passos do processo de ensino-aprendizagem no exercício de Composição Decorativa, de acordo com a lógica dos programas analisados.

²⁰² Dec. Lei nº 37:112, pág. 1171.

²⁰³ Idem: pág. 1172.

Quadro 1. O Processo Criativo em Composição Decorativa

1ª Fase: OBSERVAÇÃO

Objetos de uso comum - Sólidos Geométricos - Elementos do Natural (fauna e flora; figura humana).

OBJETIVOS

Aprender a comunicar (*ler* e representar) através do desenho, para fins de uso prático e profissional; desenvolver a capacidade de observação e a expressão gráfica pessoal.

APRENDIZAGENS A REALIZAR

Caracterização da forma (Elementos Formais: eixos, proporções, valores, cores e matéria) e das Configurações (Pontos de Vista) em objetos simples e em composições de objetos; Perspetiva (intuitiva: noção de grandeza, afastamento e deformação, por observação direta); Afinidades formais entre objetos; Compreensão da relação entre a forma e a função.

2ª Fase: RECRIAÇÃO

Composição Decorativa

OBJETIVO

Realização de projetos de natureza estética com aplicação a uma situação ou objeto concreto tendo em conta os materiais, a tecnologia e a sua funcionalidade.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Traçados geométricos; Desenho à Escala, Desenho de letra; Leis da composição ornamental; História da arte e do ornamento e Teoria da Cor. Conhecimento da tecnologia artística a que se destine o exercício (no caso do ensino técnico).

PROCESSO

Estilização em execução bidimensional ou tridimensional (modelação no ensino técnico).

MEIOS DE EXPRESSÃO

Lápis, Lápis de Cor, Sanguínea, Pastel, Aguarela, Guache, Barro, Gesso, etc.

RECURSOS (IN) FORMATIVOS

Documentos visuais e exemplos artísticos do ornamento e de aplicações das artes decorativas.

COMPETÊNCIAS INTRAPESSOAIS

Imaginação, capacidade de observação e memória visual, destreza motora.

5.5 Manuais Escolares

5.5.1 O Compêndio de Betâmio de Almeida para o 1º Ciclo do Ensino Lical

A publicação de livros escolares para o ensino liceal decorre da aplicação do Art. 390º do Decreto Lei nº 36. 508 de 17 de setembro de 1947, segundo o qual, para o ensino de cada disciplina, seria adotado um mesmo e **único livro** em todos os liceus, aprovando-se um compêndio de desenho para cada um dos ciclos. Reiterando os princípios enunciados em 1930, afirma-se que o objetivo fundamental do livro de desenho é o de facultar os conhecimentos ao aluno, mais por meio da visão do que da memória. Mas, para além do seu papel informativo, o livro de desenho é apresentado como objeto de educação estética:

“Deverá ter as figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas, de maneira a formarem um conjunto agradável, e apresentará bom aspeto gráfico, quer no papel, quer na impressão. Para a composição decorativa exige-se que alguns exemplos tanto no 1º como no 2º ciclo, sejam reproduções perfeitas de arranjos decorativos do passado e do presente, com a indicação da sua origem. Alguns exemplos das composições decorativas serão coloridos. No estudo dos arcos, juntamente com o traçado de cada um, deverá haver, pelo menos, um exemplo fotográfico de uma parte ou do todo de um monumento do estilo de que o arco em questão é típico, com a indicação do nome, país e estilo a que pertence. De preferência devem ser apresentados exemplos de monumentos nacionais”²⁰⁴.

Ainda que inicialmente surjam alguns manuais de diversos autores²⁰⁵, com a adoção do “livro único”, os eleitos serão os compêndios de Betâmio de Almeida para o 1º Ciclo do Liceu, e o de Maria Helena Abreu e Pessegueiro Miranda para o 2º Ciclo do Liceu²⁰⁶. Ambos irão inverter a ordem tradicional do Programa, começando por dar prioridade ao *Desenho Livre* no 1º Ciclo, e ao *Desenho à Vista* no 2º Ciclo, seguindo-se a *Composição Decorativa* e, finalmente, o *Desenho Geométrico*. Estes livros, onde se utiliza pela primeira vez a fotografia a preto e branco, são amplamente coloridos com estampas alusivas ao desenho livre e à composição decorativa.

²⁰⁴ Decreto Lei 37:112 de 22 / 10 / 1948 – DG 247, I Série. P. 1173.

²⁰⁵ Adolfo Faria de CASTRO; Rodrigo Faria de CASTRO: *Desenho Livre*. 1º ciclo dos liceus. Santarém, Tip. Dias Ferreira, 1950; *Desenho*. 2º ciclo dos liceus. Lisboa. Oficinas gráficas da Papelaria Fernandes. 1950; Manuel FILIPE: *Compêndio de desenho para o segundo ciclo dos liceus*. Lisboa. Liv. Popular Francisco Franco. 1955 (este autor e professor de Desenho foi um pintor associado à corrente do Neo-Realismo, e sofreu a perseguição do Regime devido às suas opções políticas e ideológicas); M.M. de Sousa Calvet MAGALHÃES: *O segundo ano de Desenho do Ciclo Preparatório*. Lisboa, Tip. Silvas. 1951. A. Alves PRUDENTE; Ramachondra Xencora NAIQUE: *Compêndio de Desenho*. Nova Goa. Dep. Artur & Viegas [reedições entre 1956-1961].

²⁰⁶ A aprovação dos compêndios de Desenho de Betâmio de Almeida (1º ciclo liceal) e de Helena Abreu e Pessegueiro Miranda (2º ciclo liceal) como “livros únicos” é publicada, respetivamente, no *Diário do Governo*, nº 95, II Série, de 23 de abril de 1955 (pág. 2467) e no DG nº 110, II Série, de 8 de maio de 1968.

Betâmio de Almeida, inspirador deste programa e seu aplicante enquanto autor do manual de Desenho para o 1º ciclo após esta Reforma, deixa clara a didática do *Desenho Livre* na forma como organiza o próprio compêndio.²⁰⁷ Neste sentido, procede à contextualização das aprendizagens apresentando reproduções de trabalhos realizados pelos alunos, escolhendo temas correspondentes às vivências e aos interesses dos jovens da faixa etária a que o manual se destina e utiliza um discurso direto e amigável, cuja intenção é uma evidente aproximação aos educandos.

Esta mesma preocupação pela contextualização dos conteúdos verifica-se no capítulo dedicado à Composição Decorativa, onde o autor começa por introduzir noções históricas sobre as artes decorativas, eruditas e populares, dando exemplos concretos da sua aplicação com fotografias apropriadas (Fig.26). Os exemplos são bastante ecléticos: rendas, bordados, tapeçaria, faiança, o azulejo na arquitetura, em monumentos e em edifícios modernos, elementos estruturais onde se aplicam as leis da composição decorativa, e mosaicos de caráter abstrato e geométrico com que os prédios das novas avenidas eram decorados.

A *Composição Decorativa* teria por finalidade a conceção e realização de projetos para uma aplicação concreta. Betâmio dedica uma única estampa à exemplificação deste tipo de aplicações (mosaicos, tampa de caixa, babete bordado, calendário (Fig. 27), deixando liberdade ao professor e aos alunos para encontrar outras soluções.



Fig. 26. Compêndio para o 1º Ciclo do Ensino Lical, Betâmio de Almeida, 1966.

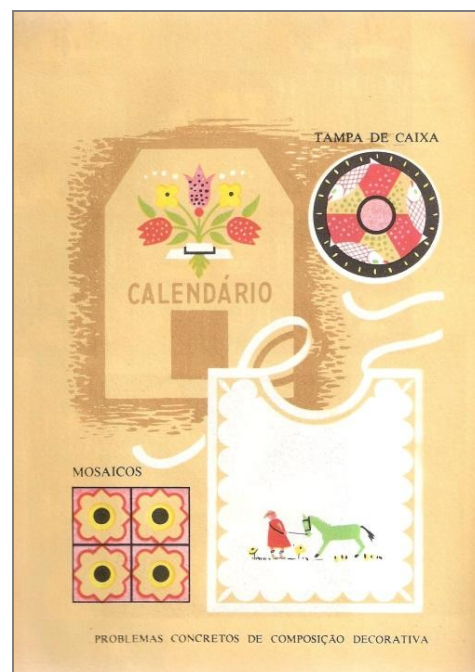


Fig. 27. Compêndio para o 1º Ciclo do Ensino Lical, Betâmio de Almeida, 1966.

²⁰⁷ Ver Anexo B.5.

O conceito de *Desenho Livre* é apresentado na primeira página do compêndio nos seguintes termos:

Deu-se o nome de Desenho Livre àquela modalidade de desenho em que tu, rapazinho ou menina que pegaste neste livro, podes representar numa folha de papel, usando apenas o lápis, ou, o que é preferível, utilizando tintas, aquilo que te impressionou, aquilo de que te recordas mais vivamente. Ou então: aquilo que não viste, que pode mesmo não existir, mas que tu imaginas. Não ponhas no teu desenho livre, nada que já viste representado num papel. Procura desenhar como tu és capaz, sem te poupares ao esforço de o teu trabalho resultar o que te parece o melhor possível. Não copies coisa alguma, um bom desenho livre é o que revela uma forma nova e pessoal de ver ou de imaginar uma coisa.

Deves preferir as tintas a qualquer outro meio. As cores “prendem” mais a nossa atenção. Pinta com as cores que mais gostares e pensa que uma pintura deve, acima de tudo, ser agradável aos olhos e não copiar fielmente qualquer coisa.

Este texto é ilustrado com uma pintura legendada nos seguintes termos: tema ou título: “Aldeia”; género: “rapaz”; e a idade do aluno: “12 anos e onze meses” (Fig. 28), como o serão aliás todas as reproduções de trabalhos realizados pelos alunos. Esta particularidade representa um dos critérios de avaliação utilizados pelo professor, que seria a aferição do desenvolvimento gráfico dos alunos de acordo com a sua idade.



Fig. 28. Compêndio para o 1º Ciclo do Ensino Liceal. Betâmio de Almeida, 1966.

A didática do *Desenho Livre* em Betâmio de Almeida comporta os seguintes procedimentos: sugestão temática; orientação técnica relativamente ao uso dos materiais; orientações relativamente aos aspetos compositivos da pintura, nomeadamente enquadramento do desenho na folha de papel, a dimensão das figuras

atendendo aos planos de proximidade e afastamento, e o esboço prévio ou a ordem da pintura.²⁰⁸

A opção metodológica do autor parece corresponder ao momento de transição que os alunos sofrem ao passar do 1º para o 2º ciclo, mais propriamente e dentro da lógica do desenvolvimento gráfico infantil, de uma fase caracterizada pela expressão livre, durante o 1º ciclo, a uma outra, a acontecer por volta do 3º ciclo e que se caracterizará por um “logicismo” crítico, e que requerá uma orientação por parte da escola. Betâmio de Almeida acredita firmemente que só a orientação do professor pode desenvolver no aluno, a consciência estética e as potencialidades criadoras²⁰⁹. Neste sentido, pensamos que ao organizar o Compêndio para o 1º Ciclo Lical, o autor terá refletido acerca dos aspetos mínimos, mas essenciais, a transmitir aos alunos, no que diz respeito a regras de composição e cânones na representação do corpo humano.

Em primeiro lugar, o autor do compêndio, colocando-se no papel do professor em situação real, começa por captar a atenção dos alunos para temas ou *assuntos de marcado interesse infantil* (Paisagem; Festas; Figura Humana; Animais; Trabalhos do Campo; Trabalhos da Cidade; Profissões; Desportos; Transportes; Fantasias; Das casas). Para cada um destes assuntos dá algumas ideias que serviriam de incentivo aos alunos e permitiriam avivar lembranças e analogias.

Exemplo:

“FANTASIAS

Uma cidade chinesa – Uma gruta fantástica – Uma floresta pré-histórica – Um barco de piratas – Num jardim estava uma fada – Aves ou peixes de fantasia.

Sabes, pequeno leitor, nestes temas ainda se pode dar maior liberdade à imaginação do que nos outros. As figuras e as coisas podem ser exageradas e coloridas de modo a conseguir-se uma impressão mais intensa. (1º ano: p. 18).

Betâmio coloca-se também no papel do professor que não tem todas as soluções e pede ajuda aos alunos, ou que não é indiferente, manifestando preferências. Exemplos:

“ANIMAIS

Cavalos a pastar – Cenas de hipismo – Cães caçando.

Confesso-te, pequeno leitor, que não me lembro de mais assuntos onde figurem animais. Mas tu, por certo, com a tua imaginação és capaz de descobrir melhores assuntos” (2º ano: p. 103);

²⁰⁸ Os dois primeiros aspetos: sugestão temática e orientações no uso dos materiais, são abordados de forma idêntica por Calvet de Magalhães no seu artigo “Síntese das Etapas na Educação pela Arte” (Boletim das Escolas Técnicas, nº38, 1966: 51-63), onde em tabela, dividida por idades e correspondentes níveis escolares, propõe uma taxionomia de comportamentos em matéria de ensino-aprendizagem desde a 1ª infância até aos 19 anos de idade. Calvet situa o 1º ciclo liceal numa fase de transição entre um período determinado pela fantasia e outro caracterizado pelo surgimento do pensamento crítico e analítico. A grande diferença relativamente à proposta de Betâmio de Almeida, é que propõe meios de expressão muito diversos.

²⁰⁹ Educação Estético-Visual no Ensino Escolar: 8, 9.

“TRABALHOS DA CIDADE

Os operários que saem da fábrica – A pintura dum prédio – Um polícia orientando o trânsito.

Confesso-te que eu destas sugestões gosto, particularmente, da segunda, por causa dos efeitos que se podem tirar dos andaimes.” (2º ano: p.103).

De facto, *Desenho Livre* não significa deixar o aluno entregue a si mesmo, pois ao professor competia a tarefa de orientar e estimular. As orientações ao nível da execução das pinturas passam por um ensino muito claro. Socorrendo-se de exemplos visuais (Figs. 29 e 30), são explicados princípios de composição elementares que vão introduzir o aluno num tipo de representação típica do realismo visual conforme se esperaria, de acordo com os parâmetros do desenvolvimento gráfico infantil, a partir desta fase etária.

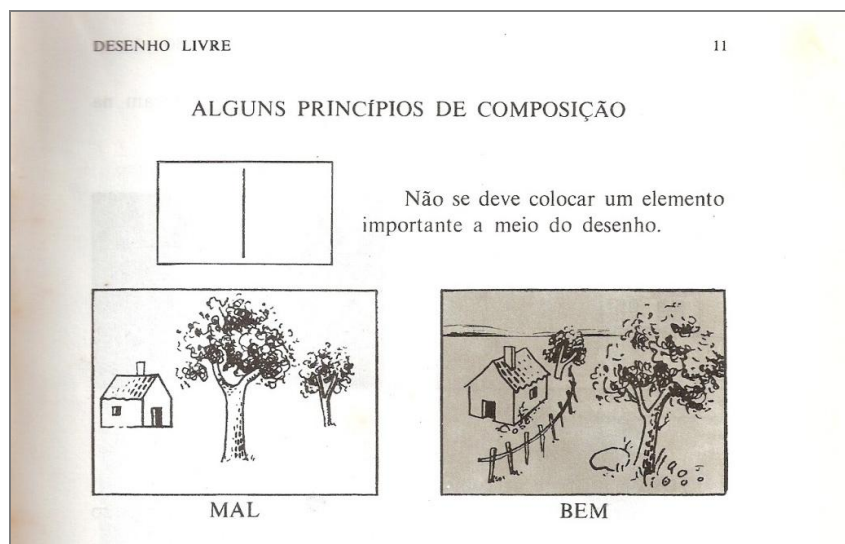


Fig. 29. Compêndio para o 1º Ciclo do Ensino Liceal. Betâmio de Almeida, 1966.

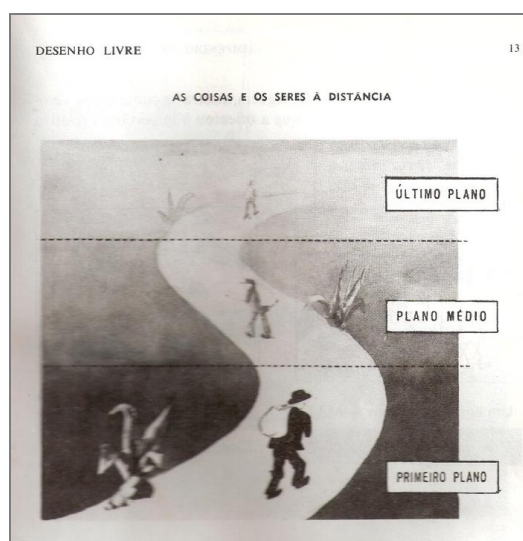


Fig. 30. Compêndio para o 1º Ciclo do Ensino Liceal. Betâmio de Almeida, 1966.

Os três caminantes, com um saco às costas, mostram como as coisas e os seres quanto mais afastados estão de nós mais pequenos nos parecem, e como os seus contornos e cores menos nítidos se apresentam.”²¹⁰

Com a didática do *Desenho Livre* é erradicada a aprendizagem da perspectiva linear, uma metodologia demasiado complexa e racional para o 1º ciclo. Betâmio de Almeida opta por fazer a abordagem ao espaço com exemplo de perspectiva aérea, o que se revela muitíssimo mais adequado aos alunos destas idades, para os quais esta observação se realiza duma forma intuitiva.

A representação da figura humana acontece naturalmente na expressão espontânea da criança, logo ela estará presente no *Desenho Livre*. No segundo ano, tentar-se-ia desenvolver esta representação, trazendo as figuras para o primeiro plano e imprimindo-lhes a sugestão de movimento, pelo que o compêndio oferece um breve apontamento visual sobre proporções, posições e partes do corpo humano, de acordo com o Canône clássico (Fig. 31), procurando dar algumas bases para o início de um tipo de representação, conforme se esperaria ou se acha necessário desenvolver nesta fase etária, correspondente ao surgimento do realismo na expressão gráfica da criança.

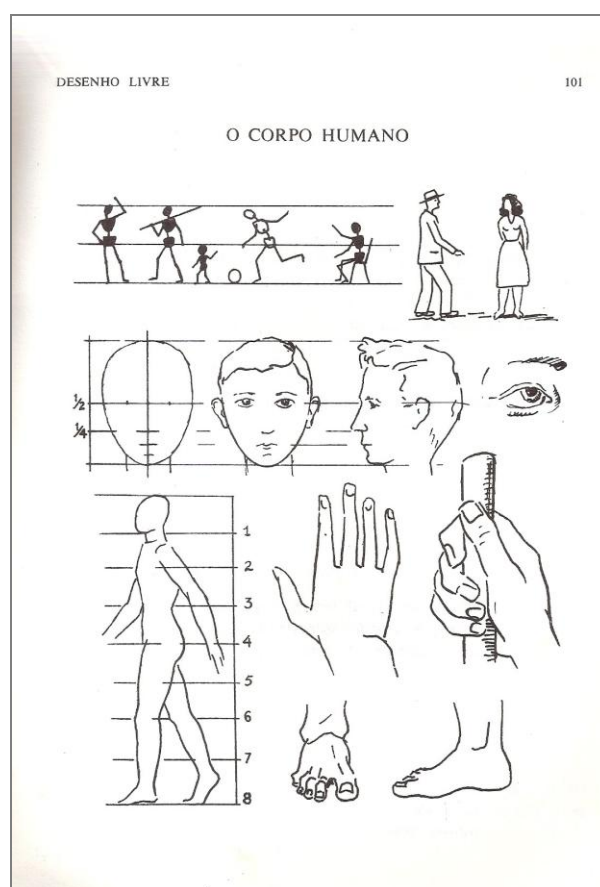


Fig. 31. Compêndio para o 1º Ciclo do Ensino Liceal. Betâmio de Almeida, 1966.

²¹⁰ Compêndio de Desenho de Betâmio de Almeida para o 1º ciclo liceal: 13.

5.5.2 O Compêndio de de Helena Abreu e F. Pessegueiro Miranda para o 2º ciclo liceal

O Compêndio de Maria Helena Abreu e Fernando Pessegueiro Miranda apresenta uma organização idêntica ao Compêndio de Betâmio de Almeida, se bem que os autores não separem as matérias por anos de escolaridade. Na introdução aos conteúdos, verifica-se a preocupação em referir os conhecimentos que se esperariam ter sido obtidos no ciclo anterior, criando assim uma relação de continuidade entre as aprendizagens e um ponto de partida para o desenvolvimento das matérias. Este compêndio cumpre as diretrizes do programa oficial e supera-o graças às capacidades interpretativas, opções estéticas e conhecimentos artísticos dos seus autores. Observa-se, pela primeira vez num compêndio de Desenho, a representação do sexo feminino como sujeito da aprendizagem.

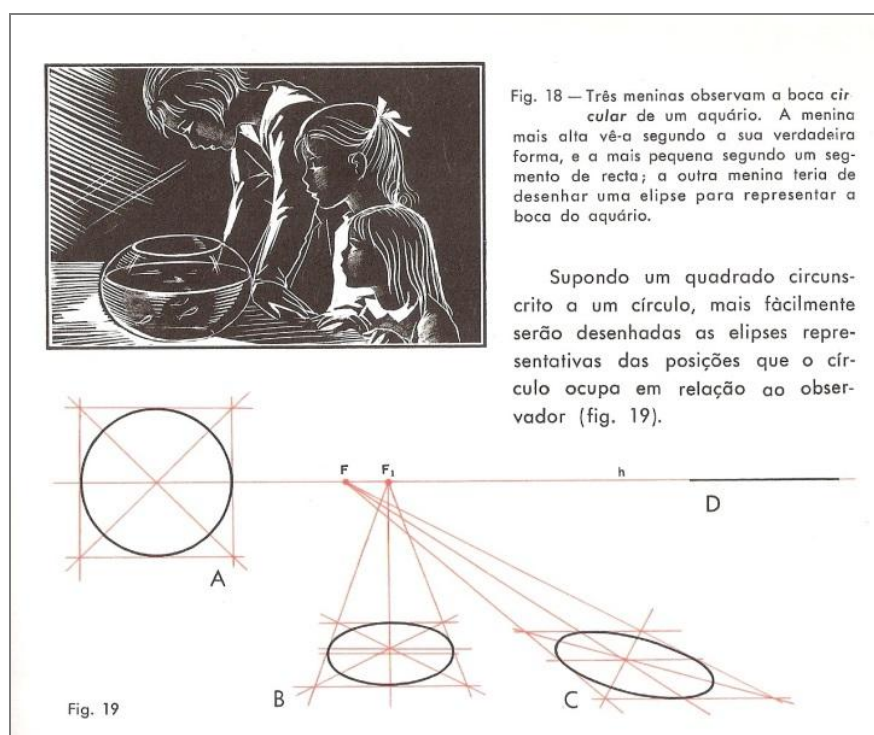


Fig. 32. Compêndio de Maria Helena Abreu e F. Pessegueiro de Miranda para o 2º Ciclo do Ensino Liceal, 1972.

O compêndio é organizado de acordo com as três rubricas do Programa: Desenho à Vista, Composição Decorativa e Desenho Geométrico.²¹¹

O capítulo dedicado ao Desenho à vista é dividido nos seguintes sub-temas:

- Noções de perspectiva;
- Procedimentos;
- Meios de Expressão e Técnicas.

²¹¹ Ver Anexo B.6.

O “Ponto de Vista” do observador relativamente ao objeto observado e as diferenças entre a forma real e a forma aparente de um mesmo objeto (Fig.32), são as principais noções que sustentam a compreensão da perspetiva, um aspeto revelador da intenção dos autores em valorizar uma abordagem interpretativa e dinâmica da representação visual.

Além do desenho de observação direta, incentiva-se o desenho de memória pelo facto de este permitir reter as imagens no cérebro, sublinhando-se a importância do esboço como auxiliar da memória visual. Propõem-se exercícios de complexidade progressiva, numa ordem que começaria pela representação de objetos comuns de expressão plana, seguidos de objetos com formas poliédricas e, finalmente, de objetos com formas de revolução, completadas pelo sombreado monocromático ou colorido.

Para a execução do desenho à vista, são dadas noções práticas em tudo idênticas àquelas que têm sido referidas desde Theodoro da Motta o que representa, a nosso ver, a estabilidade dum procedimento pedagógico com uma longa tradição:

- observar o modelo a uma certa distância
- desenhar a forma global a partir duma síntese geométrica e marcar os eixos estruturais; - colocar o desenho no centro do papel;
- tirar as medidas e as proporções por comparação visual (Fig.33).

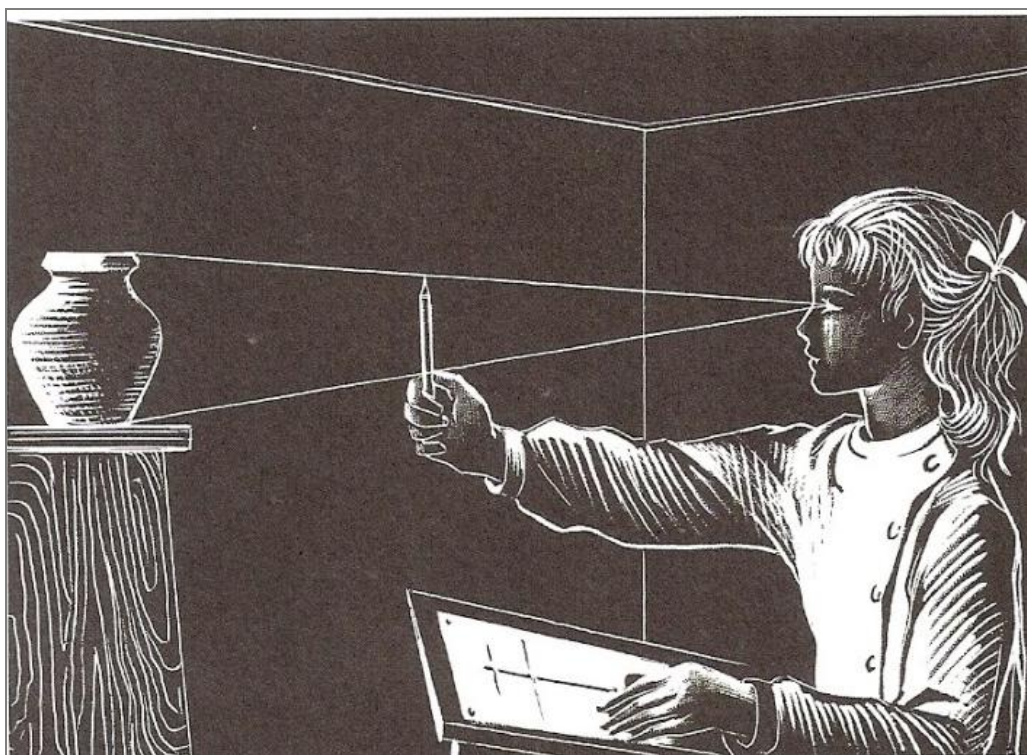


Fig. 33. Compêndio para o 2º Ciclo do Ensino Lical. Maria Helena Abreu e Pessegueiro Miranda, 1972.

Na interpretação de trechos da natureza, preferencialmente por observação direta, é referida a questão do enquadramento, sugerindo-se a utilização dum caixilho portátil (Fig.34).

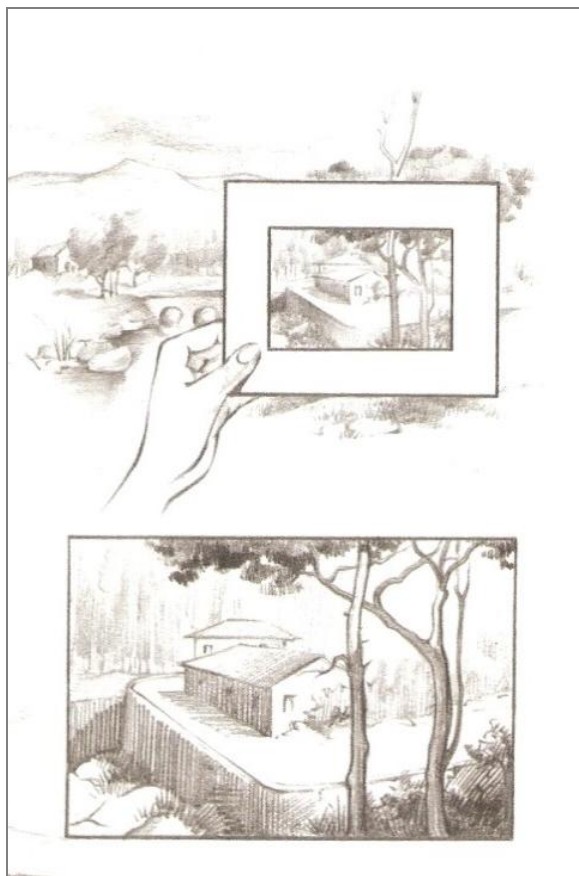


Fig. 34. Compêndio para o 2º Ciclo do Ensino Liceal. Maria Helena Abreu e Pessegueiro Miranda, 1972.

Os meios de expressão e respectivas técnicas são consideravelmente alargados (plumbagina, carvão, sanguínea, tinta da china, lápis de cor, pastel, lápis de cera, guache, aguarela, linogravura, cartogravura), sendo dadas indicações relativamente à origem dos materiais e à sua utilização artística, ilustrados com exemplos de obras de arte e de trabalhos executados com os diversos materiais.

A modalidade de Composição Decorativa é alvo de enquadramentos textuais e iconográficos que levam o aluno numa viagem pela história das artes eruditas e das artes populares do território nacional, insular e ultramarino, bem como pelas suas aplicações a suportes tão variados como a cerâmica, os tecidos, a tapeçaria, o ferro forjado, o mosaico e o vitral.

A arte decorativa é justificada pela necessidade do *belo*, desde sempre manifestada pelo Ser Humano em todas as épocas e culturas. Os autores colocam em relevo o papel da imaginação e da liberdade de expressão, dando exemplos de diversas configurações a partir do mesmo motivo. Com a focagem na interpretação pessoal, afasta-se radicalmente a prática da cópia, pois isso representaria a desistência de todo o esforço tendente a desenvolver a criatividade do aluno. Às por demais conhecidas regras da composição decorativa acrescenta-se a compreensão de aspetos como unidade, equilíbrio e subordinação, conceitos igualmente presentes, como vimos no compêndio de Betâmio de Almeida, para a realização do desenho livre.

“(...) dum modo geral, em todas as estilizações prevalecem certas características comuns que nos indicam a época em que foram realizadas e determinam o estilo dos diversos períodos históricos “ 212.

O termo estilo é adequado para exprimir o conjunto de características técnicas e artísticas das obras de arte, produzidas numa região durante um certo período histórico. Os estilos resultam consequentemente das civilizações a que correspondem e são em geral condicionadas pelo grau de desenvolvimento cultural e técnico que as mesmas atingem e pelos materiais das regiões onde se desenvolvem”.213

Estando então definido o termo “estilo” e a sua relação com “estilização”, os autores apresentam um extenso capítulo dedicado à composição decorativa na história da arte: Pré-História; Estilo Egípcio; Arte Caldaico-Assíria; Arte Persa; Estilo Grego; Estilo Romano; Estilo Bizantino; Estilo Árabe; Estilo Românico; Estilo Gótico; Estilo Manuelino; Arte Indo-Portuguesa; Estilo Renascença; Arte Moderna. Esta última é caracterizada pela simplicidade e pela abstração, com influências primitivistas, como reação a um tipo de sociedade excessivamente mecanizada, ruidosa e veloz.

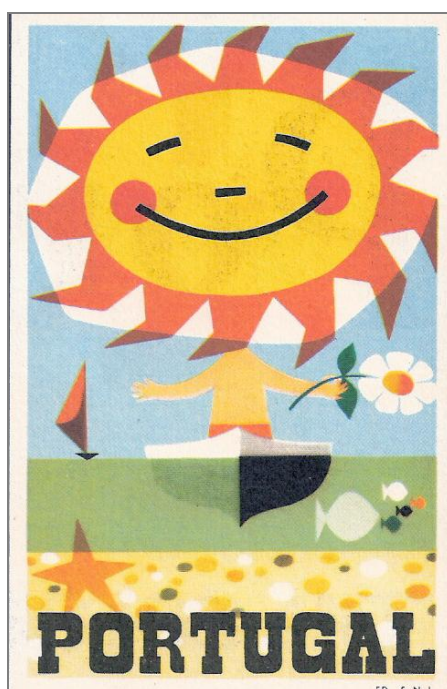


Fig. 35. Compêndio para o 2º Ciclo do Ensino Lical. Maria Helena Abreu e Pessegueiro Miranda, 1972.

A abordagem teórica e a diversidade de fontes visuais, além de permitirem a aquisição de uma cultura artística e favorecerem a apreciação estética, têm por finalidade a motivação e a preparação dos alunos para o desenvolvimento de projetos de pintura com aplicação a um determinado suporte. Este capítulo inclui uma abordagem inédita no

²¹² Compêndio de Helena Almeida e Pessegueiro Miranda, 2º Ciclo liceal, p. 68.

²¹³ Idem, p. 70.

Programa de Desenho. Referimo-nos à *Arte Publicitária*, onde se inclui a realização do cartaz e do logotipo, nos quais se aplicariam os princípios da composição já enunciados e a *letra artística*, conteúdo igualmente tratado no 1º ciclo mas a um nível elementar (Fig. 35).

Desde meados do século XIX que a disciplina de Desenho se regula por um sistema de conteúdos estabilizados: o desenho geométrico, o desenho à vista e a composição decorativa, ainda que, conforme observamos ao longo deste período, vão mudando as metodologias de ensino, de acordo com as concepções que cada época vai formulando.

Os Compêndios de Betâmio de Almeida e de Helena Abreu e Pessegueiro Miranda, representam simultaneamente o corolário e o fim de um ciclo na disciplina de Desenho no sistema público de ensino.

5.6 Apontamento final

Os parâmetros do Modelo Expressivo na orientação pedagógica dos sistemas de ensino Técnico e Liceal

A análise dos programas para a disciplina de Desenho e suas modalidades, nos sistemas de ensino técnico e liceal, permitiu-nos observar uma considerável coincidência de conceitos e procedimentos pedagógicos, a que os estudiosos das correntes artísticas da educação atribuem a designação de “Modelo Expressivo”²¹⁴. Este facto levou-nos concluir que, a partir da Reforma de 1948, se entra num período de convergência entre estes dois sistemas de ensino ao nível do 1º ciclo do curso geral, cujo consenso gira à volta das teorias da Psicologia do Desenvolvimento. Estas, já anunciadas no período da 1ª República com o movimento da *Escola Nova*, têm agora, uma vez ultrapassada a 2ª Guerra Mundial, o momento propício para a sua implementação. Sendo assim, consideramos que estamos em presença de um sistema que apresenta as seguintes características:

Promove um ensino mais formativo que informativo: Mais intuitivo e experimental, em particular nos primeiros anos da escolaridade, com maior incidência na expressão do sujeito do que na aquisição de conhecimentos formais. Dentro da lógica experimentalista e funcional do ensino técnico, agora também alargada ao ensino liceal, estabelecem-se objetivos com incidência no processo de ensino, mais do que nos conteúdos ou nas suas temáticas, uma vez que estas haveriam de ser enquadradas pelos centros de interesse dos alunos e desenvolvidas a partir dos pré-requisitos, conhecimentos e competências adquiridas. Na nossa opinião, parece-nos igualmente merecedora de destaque a deslocação de uma intenção educativa predominantemente profissionalizante no ensino

²¹⁴ Ver FRÓIS, 2005: Cap.2; Carolina SILVA, 2010: págs. 14-16.

técnico, para outra de natureza formativa e moral onde a formação cultural passará a ser considerada.

Promove a interdisciplinaridade e a abertura à comunidade: As atividades “circum-escolares” – Oficinas, Bibliotecas, Visitas de Estudo, Sessões Culturais, Festas Escolares, Exposições, o Cinema e a Atividade Coral – são entendidas como atividades coadjuvantes do ensino e como meios educativos²¹⁵.

Promove a estetização do meio escolar: De acordo com Fróis, pela Educação Estética (fruição / criação) pode educar-se a pessoa a ter bom gosto, a criar um ambiente agradável e a adornar tanto os seus atos, como as suas produções, dando-lhe um aspeto atrativo e prazenteiro, capaz de levar os outros e o próprio a gostar²¹⁶.

No ensino liceal, a pedagogia para a sensibilidade e apreciação estética era realizada nos últimos anos do curso geral, tendo como motivos a arte monumental e histórica ou, no caso do ensino técnico, abordando a arte e o artesanato. Com esta reforma, e sobretudo no 1º ciclo, onde o modelo expressivo se faz sentir mais acentuadamente, a educação estética é considerada um fator de estimulação, passando sobretudo pela criação de atmosferas espaciais envolventes e pela seleção de bons condutores (temas ou modelos) do processo de ensino-aprendizagem²¹⁷. Ela é igualmente suscitada através de exposições na sala de aula e de concursos e exposições gerais de alunos, que se tornariam uma prática comum, dentro e fora da escola²¹⁸. A relação entre a estimulação e a educação estética tem igualmente visibilidade nos manuais escolares da disciplina de Desenho do Ensino Liceal, para os quais se dão orientações nesse sentido desde 1930.

O livro de desenho deverá ser para o aluno, não só um elemento de informação, mas também um factor importante da sua educação estética. (...). Deverá ter as figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas, de maneira a apresentarem um conjunto agradável, e apresentará um bom aspecto gráfico, quer no

²¹⁵ O “Serviço circum-escolar”, criado pelo Dec. nº 20: 741 de 11 de janeiro de 1932, é reafirmado pela Reforma de 1947-48, através de detalhada regulamentação e nos mesmos termos para o ensino liceal e para o ensino técnico (Estatuto do Ensino Liceal: Decreto nº 36 508 de 17 de setembro de 1947. DG nº 216, I Série (*Trabalhos circum-escolares. Capítulo XIII*, p. 919). Estatuto do Ensino Industrial e Comercial: Dec. Lei nº 37 029, (*Das actividades circum-escolares. Capítulo XXIV*. Pp. 888-889). Os Regulamentos dão indicações precisas para cada uma destas atividades, cujos objetivos pedagógicos e educativos se adequariam aos dois sistemas de ensino, contemplando as suas subtilezas diferenças. Para o ensino técnico destacamos os seguintes fragmentos do Decreto nº 37 029: *Em cada escola deve existir uma biblioteca composta de obras que interessassem ao aperfeiçoamento técnico e profissional dos alunos* (Art. 524º); *As visitas de estudo a estabelecimentos fabris e industriais, exposições, feiras de amostras, museus, bibliotecas, monumentos, lugares de interesse geográfico ou científico, destinar-se-iam a completar o ensino feito em aula ou em oficina* (Art. 528º); *As festas escolares, paralelamente aos seus objetivos religiosos, de educação artística e social, deveriam proporcionar a expressão nacional dos alunos* (Art.532º). Para o ensino liceal, as visitas de estudo, quer na localidade onde se situasse o liceu, quer a outras localidades, deveriam ser objeto de palestras por parte dos professores e exercícios dos alunos. As visitas aos museus e aos monumentos nacionais aproveitar-se-iam para “ministrar o conhecimento dos padrões da história pátria, como motivo de instrução geral e de educação cívica”. As sessões culturais, sob a forma de palestras feitas pelos professores, por médicos escolares e pessoas estranhas aos liceus, ou ainda por alunos excecionalmente dotados, visariam de modo particular “o conhecimento do Império Colonial, factos culminantes da história pátria, a arte portuguesa e as vantagens da educação física”.

²¹⁶ Fróis (2005): pág.82.

²¹⁷ Portaria 13 800: pp.30-31.

²¹⁸ M.M. Calvet de Magalhães (1960): “Educação pela Arte”. *Boletim das Escolas Técnicas*, nº25, Direção Geral do Ensino Técnico Profissional. Pp. 15-46. Apresenta na bibliografia uma extensa lista de exposições escolares e respetivos organizadores.

papel, quer na impressão. Convém não perder de vista o objetivo fundamental do livro de desenho que é o facultar ao aluno conhecimentos das questões mais por meio da visão do que por meio da memória.²¹⁹

Efetivamente, tanto o Compêndio de Betâmio de Almeida, para o 1º ciclo liceal, como o de Maria Helena Abreu, para o 2º ciclo, são exemplares no cuidado com a imagem e a ilustração dos textos. No primeiro caso, acrescenta-se a utilização inédita de trabalhos das próprias crianças como referência e motivação para o desenho livre.

Promove uma mudança na atitude do professor: O modelo educacional que rege a presente Reforma confirma a posição central do professor no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este é responsabilizado pelo sucesso ou insucesso do processo que conduzirá ao despertar da expressão pessoal do aluno. Além das competências académicas, seriam necessárias competências pedagógicas, designadamente o conhecimento da psicologia do desenvolvimento e a sua relação com as características do grafismo infantil. Nas disciplinas de Desenho e suas modalidades, e em Trabalhos Manuais, o professor é convidado a deixar a atitude autoritária de detentor e transmissor de saberes, a deixar de ser aquele indivíduo que corrige e penaliza, para se tornar um guia iluminador, afetuoso e com capacidade para desenvolver a confiança e a empatia dos alunos. O professor deveria excitar, mais do que criticar, propor mais do que impor, regular-se pelo procedimento dos seus alunos e adaptar-se às suas necessidades em vez de os regular pela sua medida²²⁰.

A atitude mais importante do professor seria a de sugerir. Sugerir o material que se coadunasse com a maneira de ser do aluno, o assunto mais interessante, os elementos que valorizassem sob o ponto de vista estético, as cores que tornassem o trabalho mais belo e a eliminação de um ou outro pormenor que prejudicasse o conjunto da obra²²¹. O professor deveria ainda fornecer esclarecimentos e elementos documentais de modo a manter o interesse e o entusiasmo pelo trabalho. Neste sentido, enquanto no ensino liceal se recomendam especiais cuidados na conceção do manual escolar, no ensino técnico apela-se a que o professor disponha de uma coleção de gravuras abundante e variada e utilize projeções luminosas.

A organização do processo de ensino-aprendizagem é centrada no aluno: A grande mudança operada por esta Reforma é, como afirma Penim, *a passagem de uma fundamentação centrada na nação para outra centrada na criança*.²²² A flexibilização programática, apanágio do ensino técnico por via da adequação às necessidades e características locais, passa a ter no aluno o principal argumento. Ele deixa de ser entendido como um “depósito vazio” que a escola tem de preencher e modelar com

²¹⁹ Relativamente a este assunto podemos observar a repetição do mesmo texto, quer no Decreto Lei nº 18:885 de 27 de setembro de 1930, p. 2022, quer no Decreto 37: 112 de 22 de outubro de 1948, p. 1173.

²²⁰ Portaria 13 800: pp.30-31.

²²¹ Decreto nº 37: 112 de 22 de outubro de 1948 (Programas para o Ensino Liceal): pág. 1170.

²²² Lígia PENIM, 2008: pág. 188.

conhecimentos e competências, para passar a ser entendido como um ser “no mundo” e “com mundo,” ao qual se deverá dar uma atenção individualizada. A fim de equilibrar esta vertente de subjetividade, os enunciados programáticos, genericamente, sugerem que se parta dos “centros de interesse” dos alunos (temas e situações reais) para o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo momentos de resolução de problemas. Na execução dos programas, recomenda-se que se facilite, tanto quanto possível, a manifestação das tendências e aptidões especiais dos alunos, com o fim de os orientar na escolha das profissões. Ao professor competiria a realização de um diagnóstico “clínico” relativamente às capacidades e tendências vocacionais manifestadas, de modo a orientar o processo de ensino-aprendizagem e a via profissional mais adequada²²³.

Promove uma abordagem lúdica dos conteúdos: Com o objetivo de criar uma aproximação ao universo dos alunos, e tendo em conta as características de cada fase etária, promove-se a “pedagogia da descoberta”, dando-se uma imagem da escola e do estudo como uma aventura com um “roteiro” e um percurso a empreender²²⁴. No ensino do Desenho, os temas e os referentes passam a ser escolhidos em função dos interesses do aluno e em aproximação com o seu mundo subjetivo e imaginário, mas também com o meio ambiente e os objetos com os quais está familiarizado. O desenho geométrico é um dos casos mais evidentes da estratégia lúdica, conforme se pode verificar nos Compêndios de Betâmio de Almeida e de Helena Abreu (Fig.36).

²²³ Para cada aluno seria organizada uma ficha destinada ao registo de todos os elementos que pudessem interessar na sua orientação profissional. Esses registos, feitos por professores e mestres e pelo médico escolar, de acordo com perfis psicológicos e escolares, pretendiam o apuramento dos tipos e respetivas diferenças individuais. A escola contaria ainda com o apoio do Instituto de Orientação Profissional, criado em 1925 por Faria de Vasconcelos.

²²⁴ Conclusões retiradas a partir da análise transversal dos programas para o Ciclo Preparatório do Curso Industrial in: Apêndice 3.

Exercício IV

Observe a figura 259 e note que é aparentemente simétrica em relação à recta OM .

- Desenhe a hipérbole de eixo transversal $\overline{AB} = 2$ cm e distância focal igual a 4 cm. O eixo imaginário situa-se sobre o eixo de simetria da figura.
- Construa a oval de eixo maior $\overline{CD} = 7$ cm; \overline{CD} dista 3,5 cm de \overline{AB} .
- Desenhe os segmentos $\overline{DE} = \overline{CF} = 3$ cm tangentes à oval nos pontos D e C.
- Una ao centro da oval os pontos E e F.
- Os pontos G e H distam 1 cm do eixo de simetria OM e distam do vértice A da cônica respectivamente 4 cm e 5 cm.

Com centro em H e em G trace arcos de circunferência com raios respectivamente iguais a 5 cm e 4,5 cm.

- Desenhe o triângulo $[JLN]$ sendo a base \overline{JL} paralela a \overline{AB} e distante 10 cm; a altura é igual a 2 cm.
- Desenhe dois triângulos isósceles iguais e opostos pelo vértice o qual coincide com o centro O da hipérbole. Os ângulos de vértice em O medem 30° e a altura dos triângulos é de 4 cm.

Complete o desenho com os pormenores que observa na figura. Cubra-o a tinta-da-china; represente apenas as construções necessárias à determinação de dois pontos da hipérbole.

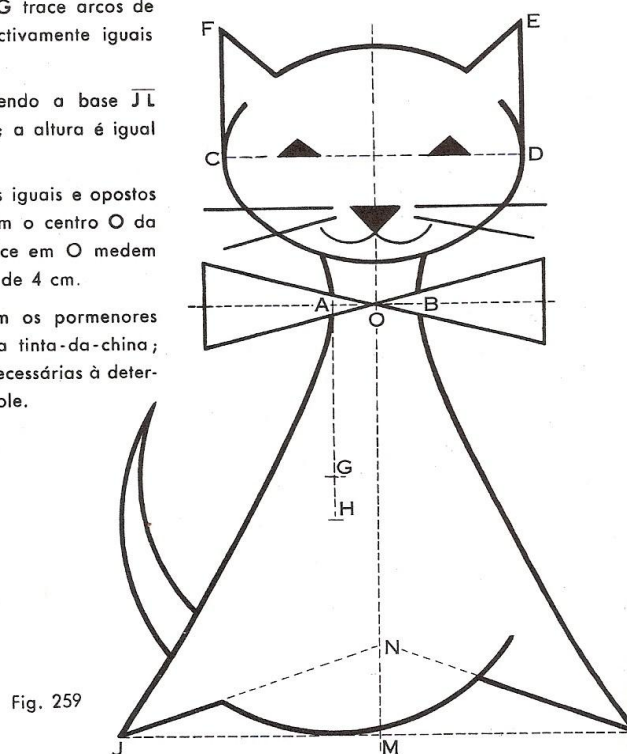


Fig. 259

Fig. 36. Compêndio de Desenho para o 2º Ciclo do Liceu, de Helena Abreu e Pessegueiro de Miranda. 1972.

6 Período de Transição nos anos 60

Este capítulo aborda a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, desencadeada pela Reforma de Galvão Teles em finais dos anos 60, pela qual se fundem ao nível do 1º ciclo dos estudos secundários, os currículos dos sistemas de ensino técnico e liceal. Em termos sociais e educativos trata-se, a nosso ver, do início dum período de transição que virá a ter continuidade ao longo dos anos 70. A Reforma de Galvão Teles representa o início dum plano de convergência entre os sistemas de ensino técnico e liceal, que terá o seu epílogo em 1977, com a criação do Ensino Unificado.

Entretanto, no campo artístico afirmam-se novas instituições e movimentos como o da “Educação pela Arte”, e conceitos operativos como o *Design* que virão a determinar futuros modelos educativos na disciplina de Desenho.

Analizamos os documentos legislativos pelos quais é criado o Ciclo Preparatório, de modo a compreendermos os seus objetivos, estatuto e plano de estudos, bem como o Programa para a disciplina de Desenho.

As disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais voltam a apresentar-se como disciplinas independentes. Na disciplina de Desenho observamos a continuidade das perspetivas educacionais que sustentam a Reforma de 1948, nomeadamente as teorias fundadas na psicologia do desenvolvimento e nas características do grafismo infantil, a que se associam, devido à fusão curricular, metodologias provenientes do sistema de ensino técnico, destacadamente, a proposta dum ensino mais ativo, centrado nos interesses da criança e que dê a possibilidade de fazer revelar as suas potencialidades vocacionais e a consideração pelo meio ambiente como ponto de partida para as aprendizagens a realizar nesta disciplina. Pela presente Reforma suspende-se a edição de manuais escolares para a disciplina de Desenho do Ciclo Preparatório, entrando-se numa fase de experimentalismo ao nível da docência e da formação de professores.

6.1 Enquadramento

O período a que chamamos de “transição” corresponde ao início da abertura de Portugal ao mundo e à emergência de uma sociedade em vias de modernização, com consequências assinaláveis na vida social e cultural. Relativamente a esta última, há que referir as novas configurações e instituições que se afirmam no campo artístico, o aprofundamento do movimento de “Educação pela Arte” e o surgimento de conceitos como o de *design*, que vem legitimar um tipo de atividade exercida por artistas e arquitetos, bem como revolucionar práticas na educação.

Em termos sociais, segundo os dados do INE, a aceleração económica teve início em 1959, dando azo a uma década que se caracterizou pela *Industrialização, crescimento económico, emigração maciça interna e externa, e guerra colonial*.²²⁵ Pode dizer-se que a década de 60 foi um período de crescimento económico rápido e de importantes alterações na estrutura produtiva, com importância crescente da indústria em relação à agricultura e dos ramos industriais modernos em relação aos ramos tradicionais e à indústria ligeira. O principal motivo desta aceleração terá sido, segundo Rocha²²⁶, a abertura de Portugal ao exterior, consequência do pós-guerra que se traduziu num maior investimento estrangeiro e na expansão dos mercados externos. Esta é a imagem que nos oferece o meio urbano. Lisboa e Porto são, com as suas periferias, os locais privilegiados da indústria pesada e dos serviços, e os lugares de modernização de Portugal Continental. No entanto, *à margem de algumas restritas áreas socialmente privilegiadas nas quais os diversos elementos utilitários da civilização moderna atingiram já uma notável difusão, perdura e estende a toda uma zona social mais extensa, condições e formas de civilização tradicionais*.²²⁷ Pois, ainda que o setor primário tenha perdido posição para o setor industrial, no final da década de 70, a população ativa no setor primário era de 30%, a mais alta da Europa da OCDE.

Em 1960, o ensino secundário registava um total de 209.283 alunos, dos quais 111.821 frequentavam o ensino liceal e 97.462, o ensino técnico. No final desta década, começa uma fase de grandes transformações no ensino em Portugal, que teve como principal consequência a sua rápida expansão e massificação. Fruto dessa expansão, a frequência do ensino secundário por mais de 404 mil alunos em 1970. Três anos depois, atingia os 592.400 alunos. Face à carência de professores para o ensino secundário, modificam-se profundamente as condições de acesso à efetivação: acaba a discriminação entre os sexos e extinguem-se também o exame de admissão e o pagamento de propinas, passando os professores estagiários a ser equiparados, para efeitos remuneratórios, aos professores eventuais²²⁸.

Estas medidas permitiram a entrada no corpo docente de professores com muitos anos de experiência profissional, mas afastados do ensino por diversos motivos, entre os quais o facto de serem considerados politicamente adversos ao regime ou o de terem licenciaturas sem a tese concluída, atribuindo-se-lhes a designação de *licenciandos*. Apesar das alterações sociais ocorridas nas décadas de 50 e 60, a vida política portuguesa mantém as grandes linhas do regime, acentuando-se o estado de vigilância. Algumas mudanças surgem involuntariamente, como a queda de Salazar em 1968 e a sua substituição por Marcelo Caetano nesse mesmo ano. A partir de finais da década de

225 Edgar ROCHA (1977): Portugal, anos 60. Crescimento económico acelerado e papel das relações com as colónias. *Análise Social*, Vol. XIII (51; 3º), pp. 593-617.

226 Idem: pág. 595.

227 Mário MURTEIRA (1993): Um olhar (dos anos 60) sobre Portugal. *Análise Social*, Vol. XXVIII (123-124: 4ª e 5ª), pp. 745-752.

228 Dec.-Lei 48.868.

50, com a campanha de Humberto Delgado, o país começara a dar sinais de insurgimento contra o regime, em iniciativas pontuais mas significativas. O ano de 1961, pela sua conflituosidade,²²⁹ é já revelador de uma sociedade com desejo de mudança. Uma mudança a que o Regime resiste desencadeando a guerra colonial.

6.2 Reforma de Galvão Teles (1964-68)

6.2.1 Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

A criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário representa o desfecho do plano de convergência, ao nível do 1º ciclo do ensino secundário, entre os sistemas de ensino técnico e liceal, já indiciado em finais dos anos 40 por uma política educativa de tendência uniformizadora. Pela Reforma de Galvão Teles, em 1964, a escolaridade obrigatória passa a ser de seis anos, sendo alargada até aos 14 anos de idade. Em 1967, é criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário²³⁰. Esta escolaridade tem agora um tronco comum, tomando as variantes de Ensino Complementar Primário (5ª e 6ª classes) e Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Com esta medida, são fundidos os dois primeiros anos dos sistemas de ensino técnico e liceal, uma unificação que contribui para ultrapassar as barreiras e os preconceitos sociais que dividiam as crianças pelos dois subsistemas de ensino.

O 2º e o 3º ciclos dos dois sistemas de ensino, Liceal e Técnico, passaram a ter uma estrutura idêntica, mantendo-se contudo como duas vias diferenciadas. Nos Liceus, poucas alterações ocorreram. Mas nas Escolas Técnicas houve uma verdadeira revolução: os cursos gerais foram reduzidos para 3 anos, sendo criados cursos complementares técnicos de 2 anos, à semelhança dos cursos complementares dos liceus. Os currículos, uniformizados na continuidade da Reforma de 1948, deixaram de atender às especificidades locais, ao arrepio do que havia, sido até então o sentido deste sistema de ensino.

Objetivos

O Ciclo Preparatório do Ensino Secundário destina-se não só a proporcionar a formação geral adequada ao prosseguimento de estudos, mas também a permitir a observação individual dos alunos em ordem à sua orientação na escolha desses mesmos estudos. Os legisladores justificam a necessidade desta reforma devido à crítica a um sistema que impunha precocemente às crianças (finda a escolaridade primária) uma opção vocacional, orientada para o curso liceal ou para o curso técnico. Ainda que os

229 São diversos os acontecimentos que evidenciam a contestação ao regime vigente: ataque ao navio Santa Maria; assalto às prisões de Luanda; tentativa de golpe de Botelho Moniz; resolução da ONU condenando a política africana de Portugal; a União Indiana invade Goa, Damão e Diu; revolta de Beja; 1ª crise estudantil.

230 Decreto-Lei nº 47.480, de 2 de janeiro de 1967 (fundamenta a criação do Ciclo Preparatório e alarga a escolaridade obrigatória) e Decreto nº 48546 de 27 de agosto de 1968 (coloca em paridade os ensinos elementar primário, direto ou em telescola, com o curso do Ciclo Preparatório).

programas do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico já pouco diferissem entre si, havia entre eles acentuada diferença de métodos e de espírito, assumindo caráter mais cultural o ensino nos liceus e mais prático o ministrado nas escolas técnicas.

Considerando também os aspetos psicológicos da criança na pré-puberdade (10-12 anos), não seria aconselhável, desse ponto de vista, um corte demasiado profundo no seu estágio evolutivo. Por consequência, cria-se, com este novo ciclo de estudos, um modelo de transição entre a escolaridade primária e o curso geral do ensino secundário.

Relativamente à sua duração, considerou-se principalmente a questão prática da articulação com o já existente ensino primário complementar (5ª e 6ª classes), tanto mais que, enquanto a rede escolar não fosse devidamente alargada, este iria continuar em paralelo e apoiado pela televisão (a telescola havia sido implementada em 1965). Eliminou-se o exame de admissão ao ensino secundário, bastando o exame da 4ª classe. O plano de estudos e os programas das diversas disciplinas haviam de ter um caráter unitário, prevendo-se conjuntos disciplinares de modo a corresponderem às modalidades fundamentais dos estudos posteriores e a tornarem mais fácil e segura a orientação escolar. Passariam a designar-se “Escolas Preparatórias do Ensino Secundário” aquelas que fossem criadas exclusivamente para este fim, prevendo-se uma escola preparatória em cada concelho. Enquanto isso não aconteceu, o Ciclo Preparatório, com o seu programa específico e comum, foi ministrado indiferenciadamente nas escolas industriais e comerciais e nos liceus existentes.

Após a conclusão deste ciclo de estudos, o aluno submeter-se-ia a um exame de aptidão ao ramo de ensino secundário (liceal ou técnico) pelo qual optara. Para os alunos que não desejassem prosseguir estudos, a habilitação do ciclo preparatório seria obtida mediante exame de fim de ciclo.

Estatuto do Ciclo Preparatório e Plano de Estudos

O Ciclo Preparatório começou a funcionar no ano letivo 1968-69, ano em que se publicam também o seu Estatuto e Programas²³¹. Pelo primeiro estabelecem-se as finalidades deste ciclo de estudos conforme enunciadas anteriormente, a que acresce a seguinte redação:

*O ensino do ciclo preparatório, como a educação em geral, deve orientar-se pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do país e promover a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da Nação, estimulando a devoção à Pátria, o sentido da unidade nacional, a valorização da pessoa humana, dentro de um espírito de justiça social, de respeito das tradições, de adaptação às circunstâncias dos tempos modernos e das várias parcelas do território português, de compreensão e solidariedade internacionais.*²³²

²³¹ Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário: Decreto nº 48 572 de 9 de setembro de 1968. D.G. nº 213, I Série. Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário: Portaria nº 23: 601 de 9 de setembro de 1968. D.G. nº 213, I Série.

²³² Decreto nº 48 572, pág. 1343.

Apesar de estarmos em finais dos anos 60, e apesar das emergências políticas, sociais e culturais que vão ocorrendo em Portugal, no Ultramar e pelo mundo fora, o discurso político e ideológico do Regime mantém-se firme nas mesmas convicções que havia definido como linhas de orientação desde os anos 30. O nacionalismo com as suas matrizes identificadoras, incluindo a doutrina cristã, o fechamento ao exterior e a diplomacia política são as estratégias encontradas para resistir à pressão dos tempos.

Na organização do Ciclo Preparatório, o plano de estudos contempla cinco conjuntos letivos agrupados de acordo com as seguintes designações: Formação Espiritual e Nacional; Iniciação Científica; Formação Plástica; Atividades Musicais e Gimnodesportivas e Línguas Estrangeiras²³³.

A *Formação Plástica* compreende o Desenho (2 horas semanais no 1º ano e uma hora no 2º ano) e os Trabalhos Manuais (1 hora semanal no 1º ano e 2 horas no 2º ano), se bem que em disciplinas separadas, contrariamente ao que vinha acontecendo desde o início dos anos 50. O programa de Desenho começa a evidenciar sinais de rutura com a tradição, nomeadamente por uma certa confusão que irá surgir na direção da disciplina, tendo em conta uma clara desadequação entre os novos objetivos e os conteúdos anteriores. Para acentuar este conflito, é alargado o conceito de “recurso educativo”, surgindo pela primeira vez na redação programática, uma secção dedicada aos “instrumentos didáticos”, sendo assim classificados: *compêndios, livros de texto e outros livros de consulta, quadros, mapas, tabelas, gráficos, exemplares e modelos, instrumentos de observação, medida e traçado, material audiovisual, máquinas, aparelhos e ferramentas, e ainda outro material de trabalho ou demonstração preparado pelos professores e pelos alunos, ou adquirido*.²³⁴

Neste sentido, os compêndios deixam de ser considerados como meio exclusivo na orientação do ensino, no caso da disciplina de Desenho, ele é mesmo suprimido²³⁵. Em articulação com os instrumentos didáticos, referem-se igualmente as condições para o ensino, preconizando-se que as salas de aula sejam organizadas de acordo com as necessidades específicas de cada disciplina, de modo a permitir a utilização fácil dos instrumentos didáticos e dos dispositivos apropriados à realização de um ensino ativo e prático.

²³³ Idem. Ib. Formação espiritual e nacional (Tem como objetivo específico a valorização humanística dos alunos, a progressiva tomada de consciência da origem e valor da comunidade nacional e uma implantação mais fecunda dos valores religiosos, base de uma aceitação e de uma prática conscientes das normas morais);

Iniciação científica (Tem por finalidade despertar o interesse pela compreensão dos fenómenos naturais e iniciar na prática da investigação experimental dentro da disciplina de raciocínio que enforma toda a ciência);

Formação Plástica (Destina-se ao cultivo das representações estéticas e das atividades plásticas, ao desenvolvimento da sensibilidade e à iniciação no domínio dos materiais e na utilização e coordenação das forças naturais);

Atividades musicais e gimnodesportivas (Visa cultivar o sentido do ritmo e o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das forças sensoriomotoras);

Línguas estrangeiras (Propõe-se fazer a iniciação no emprego de meios de compreensão e convívio internacionais).

²³⁴ Idem: Art. 97º, pág. 1350.

²³⁵ Idem: Arts.98º e 99º

Aparentemente inócuas, estas alterações irão provocar uma mudança significativa no entendimento da escola e do seu papel formativo, passando a caber cada vez mais aos professores, face à disponibilidade de opções, a seleção das matérias e dos recursos educativos, a escolha das metodologias e a orientação do ensino, favorecendo um clima de experimentalismo, que certamente não estaria previsto no discurso oficial.

6.2.2 Programa de Desenho

O programa para a disciplina de Desenho não apresenta diferenças significativas relativamente àqueles que foram publicados para os 1ºs ciclos do ensino liceal e do ensino técnico aquando da Reforma de 1948. As orientações pedagógicas continuam a ser estabelecidas a partir das teorias psicológicas e do “desenvolvimento gráfico infantil”, tendo como referências Cecil Burt, Decroly e Kerschensteiner. As finalidades da disciplina continuam a ser o desenvolvimento da expressão pessoal no 1º ciclo, e o progressivo domínio das técnicas de representação no 2º ciclo, tendo como elemento comum uma educação estética a desenvolver pela criação de atmosferas espaciais envolventes e estimulantes (*as salas de desenho, como aliás, toda a escola, podem e devem estar repletas de elementos de beleza, num sentido decorativo que é mister saber manter e variar de acordo com as possibilidades. Flores, plantas, estatuetas, murais, tapeçarias e tantos pormenores em que o bom gosto a todos se patenteará.*)²³⁶

Contudo, e tendo em conta a convergência entre os dois sistemas de ensino, verificamos a influência da metodologia do ensino técnico em aspetos como os que a seguir se enunciam:

- A adoção das designações para as rubricas da disciplina de desenho, designadamente “desenho subjetivo” e “desenho objetivo”, compreendendo o primeiro o exercício de memória e de imaginação a partir de temas sugeridos ou de assuntos do interesse pessoal; e o segundo, o exercício de observação de objetos concretos.
- Uma acentuada intenção interdisciplinar, sugerindo-se a articulação com as outras disciplinas para efeitos de contextualização, nomeadamente na eleição das temáticas a tratar na disciplina.
- A realização de trabalhos coletivos, ou de grupo, cuja importante contribuição como fator de educação social é destacada ²³⁷.
- A organização temporal do processo de ensino-aprendizagem revela-se confusa, aspeto que nos parece sintomático da crise que se instala no modelo tradicional, definido pelas três rubricas do desenho (geométrico, à vista e decorativo).

Um dos sintomas mais evidentes dessa crise é a dificuldade em estabelecer uma articulação e uma sequência entre as diversas modalidades do desenho. O texto programático sugere conjuntos de exercícios agrupados e com realização sucessiva ao

²³⁶ Idem (Decreto nº 48 572): pág. 1413.

²³⁷ Idem: pág. 1412.

longo do ano letivo, a que dá as designações de “*exercícios iniciais*”, “*exercícios de continuação*” e “*exercícios finais*.”²³⁸ O facto de cada atividade dever corresponder a uma única sessão (110 minutos ininterruptos) inviabiliza um tipo de exercício ou um eventual projeto mais prolongado no tempo.

I. *Exercícios iniciais* (1º ano: desenho livre; desenho interpretativo; desenho de memória e desenho geométrico; 2º ano: desenho do natural, desenho decorativo e desenho à vista);

II. *Exercícios de continuação* (1º ano: desenho livre, desenho interpretativo e desenho geométrico no 1º ciclo; 2º ano: desenho à vista e desenho geométrico);

III. *Exercícios finais* (1º ano: desenho do natural e composições livres; 2º ano: desenho do natural e desenho decorativo).

A “esquematização programática,” explicada a partir de “exemplos-tipo” decalcados do Programa de Desenho do 1º ciclo do Ensino Industrial (1952), é mais uma evidência da dificuldade em encontrar uma metodologia didática de acordo com princípios enunciados, nomeadamente o desejo de quebrar rotinas, o encontro com pontos de partida provenientes dos “centros de interesse” dos alunos ou temáticas interdisciplinares, ou mesmo a contextualização a partir da observação do meio ambiente.

Alguns aspetos já indiciados pela Reforma de 1948 acentuam-se agora:

- Menoriza-se a teorização (“interessa o que se faz, não como se o chama”) e, por essa razão, nesta disciplina não haveria necessidade, nem de escrever os sumários das lições, nem de caderno para os alunos. A atividade da aula seria documentada pelo conjunto dos trabalhos de cada um deles. Neste sentido, e também com o objetivo de quebrar as “receitas” e as rotinas escolares, não é recomendado nenhum compêndio escolar, nem mesmo para o desenho geométrico.²³⁹
- No pressuposto de que *o desenho traduz completamente a personalidade do executante*²⁴⁰, cria-se uma “ficha de orientação escolar” e precisam-se os critérios a observar pelo professor no diagnóstico e avaliação contínua do aluno – *capacidade, inibições, atenção, memória, inteligência, coordenação motora e outros*.²⁴¹

Ponderadas as novas designações atribuídas às rubricas a desenvolver na disciplina de Desenho, não existem, de facto, diferenças substanciais na orientação que havia sido dada a esta disciplina pela Reforma de 1948-52, onde o fator de convergência fora a consideração pelas características específicas dos alunos neste ciclo de escolaridade, tendo em conta as teorias do desenvolvimento.

²³⁸ Idem: pp. 1413 – 1415.

²³⁹ Idem, ibidem.

²⁴⁰ Idem, pág. 1411

²⁴¹ Idem, pág. 1413.

Em síntese, pretendemos afirmar que a instauração do modelo expressivo na disciplina de Desenho no ensino público português, considerando o período de 1948 a 1969, se manifestou de forma regular nos seguintes aspetos:

- Entendimento do desenho como método clínico, psicopedagógico, de diagnóstico e de avaliação das potencialidades e características das crianças e dos jovens, com vista a uma orientação individual e vocacional do ensino.
- Valorização de estímulos suscitando imagens interiores com ativação da imaginação e da memória. Este tipo de expressão, no 1º ciclo, é contextualizado tematicamente, mas interdita a observação direta de objetos e da realidade envolvente.
- Focagem na direção do processo de ensino-aprendizagem no aluno, com a correspondente mudança de atitude do professor.
- Superação das indefinições quanto à orientação do processo de ensino-aprendizagem por parte dos autores dos manuais escolares para o 1º e o 2º ciclos que, durante os anos 50 e 60, realizam uma interpretação dos programas e encontram um fio lógico neste processo, introduzindo a prática do enquadramento teórico e visual no ensino dos conteúdos e das destrezas disciplinares, o que dá oportunidade à aquisição de conhecimentos de natureza artística e cultural.

Quadro2. Teorias da Educação e Implicações Curriculares

TEORIAS DA EDUCAÇÃO	IMPLICAÇÕES CURRICULARES
Teorias Pedagógicas (John Dewey, Escola Nova; Freinet: Educação natural)	Formação integral (componentes: cultural, cognitiva e formativa) Abordagem transversal do currículo Promoção da interdisciplinaridade Gestão flexível do programa
Psicologia do desenvolvimento. Estádios do desenvolvimento gráfico infantil	Programação em função dos interesses e características psicológicas dos alunos; Introdução do diagnóstico “clínico” como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem
Teorias da Educação Artística: Modelo Expressivo (Frank Cizek; Herbert Read).	Expressão Livre (desenho autorreferencial e interpretativo) Ensino individualizado O perfil do professor (gestor do currículo; animador através de estímulos e sugestões) Não obrigatoriedade do manual escolar Alargamentos dos recursos educativos e dos meios de expressão.

Quadro 3. Comparação entre as designações para as rubricas programáticas, referentes aos programas do 1º ciclo do ensino técnico e do ensino liceal em 1948 e em 1967 com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

	1º Ciclo do Ens. Técnico (1948)	1º Ciclo do Ens. Liceal (1948)	Ciclo Preparatório do Ens. Secundário (1967)
Expressão livre	Teste (de Decroly)		Teste Diagnóstico (Decroly)
	Desenho Subjetivo Espontâneo	Desenho Livre (memória e imaginação) Referência: Frank Cizek)	Desenho Livre
			Desenho de Memória e de Imaginação
Observação direta	Desenho Objetivo Interpretativo		Desenho à Vista
			Desenho Interpretativo
			Desenho do Natural
Criação e recriação	Desenho Subjetivo Decorativo	Composição Decorativa	Composições Livres
			Desenho Decorativo
Desenho rigoroso	Desenho Geométrico	Desenho Geométrico	Desenho Geométrico
	Desenho Objetivo Matemático	Desenho de letra	

7 Fatores de Mudança (início dos anos 70)

Na sequência do período de transição, que se verifica a partir dos anos 60, iremos abordar aquele que consideramos o fator determinante para o surgimento de novas perspectivas na didática do desenho. Na nossa opinião, estas mudanças são o resultado da dinâmica introduzida pela formação de professores e pelo contributo teórico e pedagógico de alguns metodólogos relevantes. Este é portanto o primeiro aspeto que trataremos neste capítulo.

O início dos anos 70 é marcado pela proposta de Reforma do Sistema Educativo de Veiga Simão para a qual são convocados os professores mais destacados dos sistemas de ensino técnico e liceal. Para a revisão curricular da disciplina de Desenho forma-se uma comissão que dará origem a um misto de Programa e manual para os professores a que se deu o nome de “Caderno do Professor do 5º Grupo”.

Analizamos, então, as principais linhas da Reforma Veiga Simão e os Programas para a disciplina de Desenho: para o Ciclo Preparatório: “Caderno do Professor do 5º Grupo”; para o 2º ciclo do Ensino Técnico: “Educação e Comunicação Visual”; e para o 2º Ciclo do Ensino Liceal: “Educação Visual e Estética.”

Passamos à observação do manual para o 2º Ciclo do Ensino Liceal (“Educação Artística”), de Maria Helena Abreu, publicado em 1973, pelo qual verificamos o contributo desta autora para a formação estética e cultural dos alunos.

Fechamos este capítulo com um apontamento final, onde realizamos uma síntese comparativa entre os diversos programas pela qual concluímos os aspetos em que estes programas diferem dos anteriores e pelo acolhimento de novos conteúdos decorrentes das teorias da perceção visual, nomeadamente os que dizem respeito à comunicação visual e à sua gramática.

7.1 Formação de professores

A explosão da escolaridade verificada em finais dos anos 60 veio dar origem à abertura e à necessidade de criar diversas modalidades de acesso à profissão docente. O Despacho de 17 de Julho de 1969 instaura uma separação radical entre as disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais, sendo os professores de Desenho colocados no 5º grupo de docência. Esta separação, por um lado, estabelece a independência dos Trabalhos Manuais e a sua afirmação como Disciplina, por outro lado, legitima o desnível na formação de professores e na exigência de requisitos para o ensino. Aos professores de Desenho, exige-se como formação inicial o curso complementar de

Pintura, Escultura ou Arquitetura; e aos de Trabalhos Manuais, os cursos de formação do ensino técnico-profissional, nomeadamente o Curso de Artes Decorativas, das escolas Soares dos Reis e António Arroio, o curso geral do liceu, ou ainda o curso de auxiliar social. O facto de se aceitar uma desproporcionalidade na qualidade da formação inicial e da formação pedagógica entre os professores de Desenho e de Trabalhos Manuais terá sido, na nossa opinião, o início do desinvestimento numa área disciplinar que tem as suas raízes nos princípios educacionais mais avançados do século XIX e que consta dos nossos planos curriculares desde essa época. Além das já referidas, consideram-se ainda habilitação académica para as disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais, como para os 1º e 4º grupos (Português e Matemática/ Ciências), a aprovação no Exame de Estado do Magistério Primário e dois anos de serviço como professor provisório do Ciclo Preparatório prestado em escolas públicas e classificado de *Bom* ou de *Muito Bom*.

Quanto à obtenção da formação pedagógica, para os professores de Desenho mantinham-se as mesmas condições que no passado, exigindo-se-lhes a frequência do Curso de Ciências Pedagógicas, ministrado pelas Faculdades de Letras, e um estágio de dois anos, realizado para este efeito em escolas preparatórias, a que se seguia um Exame de Estado. Este modelo de formação, também alargado aos professores de Desenho do ensino secundário técnico e liceal, é abordado por Ana Sousa na sua Dissertação de mestrado²⁴². A autora analisa as componentes teóricas da formação pedagógica ministradas no *Curso de Habilitação a Professores de Desenho dos Liceus* nas Escolas Normais Superiores (1915-1930) e no *Curso de Ciências Pedagógicas* nas Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra (1930-1974), concluindo que, para além da ausência de articulação entre teoria e prática, este modelo não oferecia uma didática específica que ensinasse os professores a planificar as suas atividades de ensino-aprendizagem, ou mesmo a avaliar os alunos.²⁴³ O Estágio que se seguia a este curso obedecia a um modelo de mimetismo entre mestre e formando, decorrendo sob estreita supervisão e vigilância dos professores mais graduados do liceu²⁴⁴. E àqueles professores que não tivessem oportunidade para realizar a sua formação pedagógica restaria, supomos, o texto dos próprios programas e as “orientações programáticas” aí discriminadas. Contudo, não podemos deixar de reconhecer igualmente o papel marcante de alguns metodólogos na orientação da disciplina, particularmente entre os anos 50 e 70, nem tão-pouco o das experiências pedagógicas ensaiadas em escolas selecionadas para o efeito²⁴⁵. Mais: segundo Gandra do Amaral, (...) *apesar da tentativa de domínio ideológico e da repressão do regime, são conhecidos diversos exemplos (...) em que a ação corajosa e abnegada de muitos professores procurou contribuir para o*

242 Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de SOUSA. A Formação de Professores de Artes Visuais em Portugal. Mestrado em Educação Artística. Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes. 2007.

243 Idem. Pp.130; 137.

244 Idem. P. 139.

245 Decreto-Lei nº 47 587, publicado no Diário do Governo nº 59, I Série, a 10 de março de 1967 (o Ministério da Educação autoriza a realização de “experiências pedagógicas” em “escolas-piloto” designadas para o efeito).

esclarecimento cultural e estético dos alunos,²⁴⁶ fatores que terão estado na origem das grandes mudanças que se vieram a operar ao longo dos anos 70.

Quanto à formação pedagógica dos professores de Trabalhos Manuais, e tendo em conta a inconsistente formação académica destes docentes, o Ministério da Educação procura oferecer um conjunto de ações de formação e certificação profissional. Assim, a formação pedagógica seria da responsabilidade do Ministério, em cursos organizados pela Inspeção do Ciclo Preparatório e ministrados por metodólogos ou outras pessoas de reconhecida competência durante o estágio, no final do qual haveria lugar a provas escritas. O processo de formação proposto para os professores de Trabalhos Manuais, e também para os de Educação Musical, passou pela criação dum plano ministerial para a formação pedagógica e didática específica, a que se associariam os conselhos pedagógicos das escolas na organização de cursos, conferências ou seminários sobre organização e orientação escolar, técnicas audiovisuais, psicopedagogia, documentação e princípios de biblioteconomia e de museologia.²⁴⁷

Com este modelo reforça-se o papel dos metodólogos, designados pelo Ministro, que teriam a responsabilidade de dirigir o estágio, e também o papel das escolas como motor da inovação pedagógica – processo, aliás, que veio a generalizar-se em todas as disciplinas após o 25 de Abril de 1974, tomando a designação de “profissionalização em serviço.”

7.2 A Contribuição dos Metodólogos para a didática do Desenho

Entre as décadas de 50 e 70, os Centros de Estágio eram poucos e estavam concentrados nas principais cidades do País e em “escolas-piloto” devidamente escolhidas para o efeito. Nestas, os professores designados como “metodólogos” tinham por função orientar os estagiários e iniciar os futuros docentes na didática da disciplina. A falta de linhas teóricas específicas para a didática do desenho, uma vez que este não era um conteúdo do currículo do Curso de Ciências Pedagógicas, remetia para as escolas e para os professores metodólogos essa tarefa, a de ensinar a ensinar, que de um modo geral, exerciam durante diversos anos.

Destes, destacamos, pelo seu contributo inovador e pela influência que tiveram nos seus muitos estagiários, os seguintes professores: João Martins da Costa (Ensino Técnico, Porto), Manuel Maria Calvet de Magalhães (Ensino Técnico, Lisboa) e Betâmio de Almeida (Ensino Liceal, Lisboa). A fechar esta temática, comentamos o Relatório de Estágio de Elisabete Oliveira realizado em 1967, por o considerarmos significativo

²⁴⁶ Mário Gandra do AMARAL. *Criatividade e Educação Artística*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto. Ciências da Educação. 2005. Pág. 449.

²⁴⁷ Decreto nº 48 572, de 9 de setembro de 1978. D.G. nº 218, I Série. Pág. 1369-1370 (Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário).

como testemunho de um ensaio didático onde aquela professora procura introduzir novos paradigmas educacionais que, embora subordinados ao modelo existente, revelam já uma intenção de superação do mesmo, o que viria a verificar-se claramente em 1973 com o *Caderno do Professor do 5º Grupo*.

Na nossa opinião, João Martins da Costa, Calvet de Magalhães e Betâmio de Almeida personificam, pelo papel que desempenharam na formação de professores e pelo seu protagonismo no campo educativo, os principais pontos de vista relativamente ao ensino do desenho entre os anos 50 e 70, os quais virão a contribuir para as grandes linhas da reforma desta disciplina sob o ministério de Veiga Simão, em 1972. Qualquer um destes metodólogos criou uma genealogia de professores que deu continuidade à sua ação e pensamento educativo após o 25 de Abril de 1974²⁴⁸.

Contudo, estes eminentes professores dirigem os seus interesses pedagógicos para distintas finalidades, que de certo modo correspondem aos modelos de ensino e aos objetivos da disciplina de Desenho tal como estes eram perspetivados nos sistemas de ensino técnico e liceal. Martins da Costa representa, na nossa opinião, o Orientador de Estágio envolvido localmente com o desenvolvimento dos processos da didática do desenho, resolvendo pragmaticamente o tipo de utopias associadas ao modelo expressivo, a que acrescenta a reflexão sobre a dimensão relacional da educação²⁴⁹.

Calvet, um homem que combina o idealismo com a ação, parte dum modelo pragmático para um modelo expressivo-social. Interessa-lhe a Pedagogia Geral, à qual não são alheias a política e a economia social, defendendo uma escola "extra-muros". Efetivamente, toda a sua ação, quer ao nível da formação de professores, quer ao nível da gestão escolar, vai no sentido duma escola dinâmica e em interação com a comunidade educativa e com o meio. A sua perspetiva da educação baseia-se na crença de que a sociedade só poderá modificar-se com indivíduos escolarizados.

Ao longo dos anos 50 e 60, Calvet escreve diversos artigos sobre o ensino nas disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais do ciclo preparatório do curso geral do ensino técnico e sobre as questões da “educação pela arte,” movimento ao qual se entregou desde o momento da sua criação em Portugal, em 1957. A sua contribuição para a mudança de paradigma nesta disciplina não pode ser ignorada, tanto mais que este professor revela, nos seus escritos, um conhecimento profundo não só da história disciplinar do Desenho no ensino público, mas também de autores e teorias que, por seu intermédio, vêm a sustentar o modelo expressivo, implementado no final dos anos 40.

Betâmio de Almeida é contemporâneo de Calvet de Magalhães. O primeiro exerce a sua atividade e influência no ensino liceal e o segundo, no ensino técnico. Em ambos, contudo, verifica-se uma sintonia de pensamento e os mesmos propósitos quanto à introdução do “desenho livre” e quanto à importância da “educação pela arte.”

248 Ver Apêndice 5. “O contributo dos metodólogos para a didática do desenho: décadas de 50-70”.

249 Idem

Na nossa opinião, esta feliz coincidência representa o início da convergência entre os propósitos e os currículos para a disciplina de Desenho nos sistemas de ensino técnico e liceal, que tem o seu primeiro momento na criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Betâmio acredita que a educação estética e artística poderá contribuir para a transformação interior do indivíduo. Durante as décadas de 50 e 60 bate-se, tal como Calvet, pela compreensão da didática do “desenho livre” em diversos artigos escritos na revista *Palestra*, que compila em 1967 no livro intitulado *Ensaaios para uma didáctica do desenho*, e no Manual Escolar de Desenho para o 1º ciclo do Liceu, que será aprovado como “livro único” durante essas duas décadas. Contudo, na década de 60, Betâmio já investigava as teorias cognitivas da educação visual, tornando-se o grande responsável pela introdução de uma linguagem específica e de conceitos estritamente relacionados com aspetos da comunicação visual. Ele parte do modelo expressivo para um modelo formalista de natureza cognitiva. Interessam-lhe as teorias e os problemas da educação artística e a sua didática, verificando-se em todas as suas obras esta preocupação pela operacionalização dos saberes. O pensamento pedagógico que Betâmio revela no seu livro *A educação Estético-Visual no Ensino Escolar*, publicado em 1976, onde propõe um “Curso Básico de Arte,” será ensaiado antecipadamente no programa intitulado “Educação Estética e Visual”²⁵⁰, destinado ao 2º Ciclo do curso liceal, no ano letivo de 1974-75. Por sua vez, neste mesmo ano letivo, será proposto para o 2º Grau do Ensino Técnico um novo programa intitulado “Educação e Comunicação Visual”²⁵¹.

Das dificuldades na transição entre modelos de ensino nesta disciplina constitui testemunho o texto da Conferência de Estágio de Elizabete Oliveira²⁵². Realizado em 1967 sob a orientação do professor Betâmio de Almeida, este estágio procurou testar os princípios enunciados por Betâmio no seu “Curso Básico de Arte”, mas acabou por deparar-se com dificuldades de transição entre modelos educacionais, mais propriamente, entre o modelo expressivo e aquele que a própria Elizabete Oliveira apelidou de “formal” e que, em sua opinião, terá ocorrido entre 1970 e 1974²⁵³.

A proposta da jovem estagiária e os ensaios didáticos que leva a cabo no seu período de profissionalização deixam adivinhar um desejo de mudança nos fundamentos e na prática disciplinar. Pensamos que a intenção de Elisabete Oliveira, ao inverter o sentido do modelo expressivo, pelo qual os alunos dos primeiros anos eram iniciados na prática do desenho através da expressão livre, após o que aprenderiam progressivamente as técnicas de representação, terá sido o desejo de compreender a receptividade e a capacidade dos alunos do Ciclo Preparatório na iniciação aos elementos da linguagem

²⁵⁰ Ver Anexo A.10.

²⁵¹ Ver Anexo A.11.

²⁵² Ver Apêndice 6. “Elizabete Oliveira: Conferência de Estágio de Liceu Normal Pedro Nunes (1967)”

²⁵³ Elizabete OLIVEIRA: “As Dimensões Estéticas em Educação Visual e Tecnologias e as suas implicações nas metodologias de um ensino reflexivo” in: O Professor (1998), nº 60, III Série, Abril-Maio, p. 16.

visual, que, supostamente depois de dominados, dariam azo a uma expressão livre e intencional, no final do 2º ciclo liceal.

Na nossa opinião, a sua recriação didática, de certa forma inspirada na didática dos artistas e professores da Escola da *Bauhaus* durante o seu período de funcionamento na Alemanha dos anos 20 e operada experimentalmente no seio da formação de professores em Portugal, é despida, contudo, dos seus fundamentos essenciais, uma vez que a escola da *Bauhaus*, sob o pretexto do estudo e aplicação dos produtos artísticos, arquitetónicos e artesanais às novas tecnologias industriais, procurou sobretudo criar, participar da realidade e acrescentar-lhe novas formas, numa preocupação de carácter social e em consonância com uma modernidade emergente²⁵⁴.

Verifica-se assim, entre nós, a tentativa de repor uma “modernidade artística” com um desfasamento de 40 anos, correndo-se o risco de os academismos já anacrónicos em plenos anos 60 serem, com esta proposta, substituídos por um novo tipo de academismo fundado na “gramática da linguagem visual”. De facto, poderia cair-se num método de carácter formalista, autofágico, na continuidade dos programas intencionalmente alienados do “real” e exclusivamente concentrados sobre os valores visuo-plásticos numa clara estratégia de abordagem da “arte pela arte”. Ainda assim, a opção por uma educação visual fundada na cognição de conceitos da linguagem visual indica-nos uma outra direção que esta disciplina virá a tomar a partir dos anos 70, onde a “expressão livre” adotará o termo de “expressão não condicionada”, tornando-se de certo modo subalternizada nos futuros enunciados programáticos.

7.3 Reforma de Veiga Simão (1970-1974)

Em 1970, José Veiga Simão foi nomeado Ministro da Educação do Governo de Marcelo Caetano. Afirmou-se como defensor da democratização do ensino e, a 6 de Janeiro de 1971, apresentou um projeto de reforma do sistema educativo para ser levado a discussão pública. Em 25 de julho de 1973, é apresentada ao Parlamento a Lei 5/73, pela qual são aprovadas as bases do Sistema Educativo.

Vários são os aspetos inovadores da Reforma²⁵⁵:

- Preparação de todos os cidadãos para participarem como elementos ativos no progresso do País

²⁵⁴ Giulio Carlo ARGAN (1989). Walter Gropius e a Bauhaus. Ed. Presença. Col. Dimensões (original publicado em 1951 pela Einaudi Ed., Torino). Do mesmo autor, Arte Moderna. Do Iluminismo aos *movimentos contemporâneos*. S. Paulo, Companhia das Letras. 1992 (do original publicado em 1988 pela Sansoni Ed. Firenze).

²⁵⁵ Rogério FERNANDES (1973). Situação da Educação em Portugal. Lisboa, Moraes Editores; e Calvet de MAGALHÃES (1974): “O direito à Educação”. In: Os direitos do homem em Portugal no 25º aniversário da declaração universal, de A. Taborda, Anselmo Borges, Armando Castro, Calvet de Magalhães, F. Pinto Balsemão e M. Brochado Coelho, com introdução de Francisco Sá Carneiro, editado pela Livraria Telos Editora, Porto (p. 181).

- Obrigação do Estado em assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação e à cultura, independentemente de outra distinção que não fosse a resultante do mérito e da capacidade do indivíduo
- Introdução dos conceitos de educação pré-escolar e educação permanente; obrigatoriedade da “instrução primária” para todas as crianças
- Expansão do ensino obrigatório para oito anos, dos quais quatro anos corresponderiam ao ensino preparatório, ministrado em escolas preparatórias e através de postos de receção de telescola (ensino televisivo)
- Extinção do “livro único” no ensino preparatório
- Polivalência do ensino secundário, permitindo diversas possibilidades de ingresso no trabalho ou de seguimento de estudos superiores
- Quanto à formação de professores preconizavam-se diversas possibilidades, mediante a criação das seguintes instituições:
 - Escolas do Magistério Primário e de Educadoras de Infância (para a formação inicial e permanente dos agentes educativos destes níveis de ensino)
 - Institutos Superiores de Educação Especial (formação dos professores de crianças deficientes ou inadaptadas)
 - Institutos de Instrutores de Educação Física e das Escolas Superiores de Educação Física e Desportos (formação dos docentes de Educação Física)
 - Escolas Normais Superiores (formação para a docência no ensino preparatório)
 - Institutos de Ciências da Educação das Universidades (formação complementar requerida para o exercício de funções docentes no ensino secundário).

Contudo, e ainda hoje matéria de alguma perplexidade, nesta Reforma preconizava-se que o Ensino Superior Artístico, fosse atribuído ao sistema Politécnico e não ao Universitário, o que poderá representar, a nosso ver, um entendimento puramente instrumental das Artes.

Para a Reforma dos sistemas de ensino técnico e liceal, Veiga Simão convoca os melhores professores de cada área curricular e forma equipas para a revisão dos programas na especialidade. Esta escolha comprova, na nossa opinião, o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores metodólogos e seus estagiários, sobretudo a partir de 1967, com a publicação do Decreto-Lei nº 47 587 de 10 de março, que autorizava a realização de experiências pedagógicas em determinados estabelecimentos do ensino oficial. No caso do 5º grupo (professores de Desenho), forma-se, pela primeira vez na história do nosso sistema educativo, uma comissão composta por elementos do ensino técnico e do ensino liceal. O debate e o consenso entre os seus membros viria a dar origem a uma proposta verdadeiramente inovadora, que se objetivou no *Caderno do Professor do 5º grupo*.



Fig. 37. Caderno do professor do 5º Grupo, 1973. Capa e Contracapa. 29,5x21 cm.

7.4 Programas de Desenho

7.4.1 Ciclo Preparatório

O *Caderno do Professor do 5º Grupo*, que aqui analisamos, foi o terceiro dos Cadernos de Desenho publicados pelo Ministério da Educação Nacional no âmbito da implementação do novo Programa para esta disciplina durante a Reforma Veiga Simão. Mais do que um Programa, ele pode considerar-se um manual de orientação para o professor. Da introdução ficamos a saber que seria intenção dos seus autores uma apresentação periódica resultante da “revisão do corpo de conhecimentos que apoia a fundamentação desta disciplina”, nomeadamente a que decorria de processos de investigação e avaliação pedagógicas em curso e do tratamento de informações decorrentes de experiências realizadas em países que se encontravam igualmente em processo de reformulação dos currículos.

As principais imagens do documento, uma “gaivota” e um “olho”, constituem, na nossa opinião, e à semelhança de muitas canções da época, uma crítica velada à situação política e uma alusão ao desejo de mudança.

A “gaivota” tem como referência a obra de Richard Bach, *Fernão Capelo Gaivota*,²⁵⁶ desde logo inscrita na bibliografia deste documento. Esta obra, também adaptada ao cinema, tornou-se, após o 25 de Abril, leitura obrigatória na disciplina de Português,

²⁵⁶ A referência bibliográfica indica uma publicação da Moraes Editora, sem data.

com a intenção de levar os alunos a refletir sobre a liberdade e o crescimento em direção a uma autonomia responsável, ideais em que assentava, na época, a construção de uma sociedade democrática.

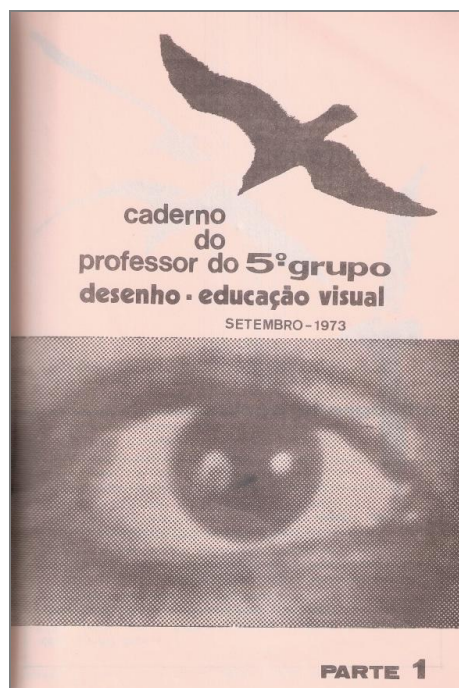


Fig. 38. Caderno do professor do 5º Grupo, 1973.

O “olho”, significa, na nossa opinião, um “ver” direto, surpreendido e reflexivo face a tudo aquilo que nos rodeia, um “ver” totalmente implicado com o *real*. Este acabará por tornar-se o símbolo da disciplina de Educação Visual, que tomará definitivamente esta designação em 1975.

O *Caderno* divide-se em duas partes²⁵⁷. A primeira parte oferece um conjunto de textos orientados para o esclarecimento das grandes linhas que fundamentam o novo programa da disciplina de Desenho. A segunda parte, com uma intenção claramente programática, foca mais detalhadamente os conteúdos da disciplina, começando por introduzir e esclarecer os conceitos de linguagem visual, comunicação visual, educação visual, artes visuais e “artes do ambiente (design e urbanismo)”.

Seguem-se indicações detalhadas das técnicas e dos materiais para as expressões bi e tridimensionais, enunciação de objetivos e métodos didáticos. O documento é completado com uma extensa lista de materiais de apoio ao ensino, particularmente filmes e coleções de diapositivos sobre arte, história de arte e dos artistas, e técnicas de expressão, com uma incidência particular na escolarização dos meios de comunicação visual, tais como a fotografia e o cinema. Finalmente, os autores apresentam uma extensa bibliografia que apresentamos digitalizada em Anexo (A.9.). A nosso ver, todo este

²⁵⁷ Ver digitalização do Índice no Anexo A.1.9. Este anexo inclui extratos do documento.

trabalho de organização e seleção de informação para os professores, bem como a preparação dos mesmos para os novos paradigmas em emergência, representou um empenho inédito no âmbito das diversas Reformas ocorridas, desde meados do séc. XIX, nesta disciplina.

Fundamentação do Programa

O plano proposto parte da necessidade de preparar cidadãos para uma “sociedade do saber”, paradigma que vem a dar origem à revisão dos currículos formais e a encontrar novas finalidades para a escola pública. Mais do que transmissora de saberes, ela surge como agente de transformação, cabendo-lhe formar cidadãos autónomos não só na procura de formação ao longo da vida, mas também na capacidade de intervir prospectivamente.

Os nossos programadores indicam alguns eventos internacionais²⁵⁸ onde se discutem as grandes questões da educação artística desta época, temas que se destacam pela focagem nos problemas de uma educação visual típica das sociedades desenvolvidas ou em desenvolvimento, nomeadamente a necessidade de uma análise crítica como parte ativa da educação e o efeito do meio ambiente sobre o desenvolvimento estético do indivíduo. A este contexto acresce o fenómeno provocado pelo alargamento da escolaridade obrigatória, uma vez que a Reforma Veiga Simão previa o alargamento da mesma até ao que hoje designamos por 8º ano do ensino básico. Surge assim a tendência para modificar o currículo de modo a torná-lo relevante para os alunos que saíam do sistema educativo por volta dos catorze anos. Nesse sentido há um movimento generalizado para tornar os conteúdos mais adequados às idades, compreensão e interesses destes alunos, tendo em conta a diversidade dos respetivos meios de origem, cultura, antecedentes psicofísicos e sociais.

A psicologia educativa encarrega-se do estudo do “como” se aprende e, relembrando o importante papel da motivação, reitera as metodologias disciplinares centradas no aluno e nos seus interesses. A descoberta de que existem diferentes velocidades de aprendizagem reivindica um sistema mais flexível, contemplando o acompanhamento de situações individualizadas ou de pequenos grupos. Além disso, reconhece-se ser mais eficiente uma aprendizagem ativa, adquirida na manipulação quer de materiais, quer de informações e na interação com os outros alunos e professores.

Plano curricular

Antes de mais, devemos destacar o facto de, pela primeira vez, o texto programático para a disciplina de Desenho apresentar e desenvolver separadamente terminologias como “*Objetivos*”, “*Áreas de Exploração*”, “*Técnicas e Materiais*” ou “*Sugestão de Projeto*”, aproximando-se, enquanto redação e organização, dos demais programas do plano de estudos. Quanto ao plano curricular e à organização dos conteúdos, este

²⁵⁸ “Seminário de Desenvolvimento do Curriculum e Pesquisa de Educação pela Arte”, realizado na Pennsylvania State University; e Conferência “Estética do Meio Urbano”, realizada na Universidade do Wisconsin em 1965.

Programa incide sobretudo no desenvolvimento da **Expressão** e da **Comunicação Visual**. A primeira, tomando a designação de “*expressão não condicionada*”, desenvolve os pressupostos anteriormente defendidos pela “*expressão livre*”, se bem que, aos argumentos iniciais, formulados tendo em conta a exteriorização do mundo interior da criança, se acrescente agora o de uma educação estética, orientada pela exploração sensorial, contacto e experimentalismo, e desenvolvida através da percepção visual, observação e envolvimento físico com estímulos exteriores à criança, como os objetos, o meio ambiente ou a obra de arte. A revelação e a exteriorização destas capacidades seriam realizadas fundamentalmente através da livre experimentação de materiais, com destaque para o exercício tridimensional.

A problemática da “Comunicação Visual” é abordada mediante a reflexão sobre os meios e as mensagens emitidas intencionalmente pelo “homem” e as mensagens não-intencionais, oferecidas pela natureza. Esta exploração, realizada com base na percepção visual e na oralidade, seria efetivada em aula, a partir da conceção de mensagens onde se observaria a aplicação dos códigos da comunicação visual e o recurso a meios de expressão como a fotografia, o filme ou o diapositivo.

O contacto com espaços e objetos fisicamente reais, por um lado, e a imagem, sob a forma impressa ou luminosa, por outro, tornam-se os principais recursos educativos. Esta opção sustenta-se no entendimento de que a imagem é um meio de comunicação “comum a todos os homens”. Reproduzindo as ideias desenvolvidas por Betâmio de Almeida no que o próprio designa por *curso básico de arte*,²⁵⁹ consideram-se as vertentes comunicativa e linguística. Na primeira situação, a análise da imagem passa pela deteção da intencionalidade e compreensão da mensagem. O entendimento dos aspetos linguísticos implicaria a desconstrução da imagem e a deteção dos elementos da linguagem visual aí constituídos. Uma outra vertente é a contextualização e o papel globalizador da imagem. A introdução desta abordagem no programa de Desenho revela a crescente importância das teorias da sociologia em todos os campos de estudos humanísticos. Trata-se de valorizar, neste caso, o documento visual, pela capacidade de suscitar história, valor patrimonial, condições sociais de produção, aspetos biográficos, entre outros.

Objetivos

Fazendo a distinção entre “objetivos formativos” e “objetivos informativos”, é intenção deste Programa promover o desenvolvimento, nos alunos, de capacidades e conhecimentos em três domínios: educação estética, educação visual e educação para o *design*.

²⁵⁹ Expressão utilizada por Betâmio de Almeida na proposta apresentada em *Educação- Estético-Visual no Ensino Escolar*. Livros Horizonte, 1976, pp. 9, 12, 17, etc. Betâmio inspira-se no livro de Leslie W. Lawlay *A basic course in art*, publicado em 1962. Os objetivos deste curso visam desenvolver a educação visual, enquadrada, segundo Betâmio, pela teoria da “Visualidade pura” (p.12).

Objetivos formativos

- Desenvolvimento de capacidades, - criadora, - crítica, - expressão e comunicação, - de aquisição de conhecimentos, - sensorial e psicomotora, - de integração social, - de hábitos de trabalho.
- Desenvolvimento da sensibilidade estética.

Objetivos informativos

- Compreensão do mundo visível através da análise dos elementos visuais (espaço, forma, luz e suas implicações);
- Exploração da estrutura da linguagem visual no campo da comunicação e expressão; Realizações nos espaços bi e tridimensional;
- Aquisição de experiência no tratamento de meios de comunicação e expressão da linguagem visual – técnicas e materiais²⁶⁰.

7.4.1.1 Conceitos Operativos

Educação Estética

Relativamente à Educação Estética, os autores do programa fundamentam-se em Robert Fleming²⁶¹, para quem a aprendizagem estética é uma ação ativa gerada a partir do interesse do aluno. Este autor defende que todas as experiências de aprendizagem podem comportar uma dimensão estética, não dependendo esta propriamente dos saberes em si mas do modo como são transmitidos e adquiridos. Sendo a experiência estética uma qualidade passível de existir em toda a atividade de ensino e de aprendizagem, ela deve ser pensada interdisciplinarmente, de modo a permitir ao indivíduo o reconhecimento de experiências adquiridas e o seu reforço e desenvolvimento na construção identitária.

A experiência estética desenvolve-se a partir da participação sensorial e do envolvimento emocional com os objetos e com o meio ambiente, no que se inclui a aprendizagem das artes, as artes manuais, as visuais e as artes “não-verbais” como a música, a dança e a dramatização, consideradas fundamentais devido ao facto de permitirem experimentar o mundo com o corpo, proporcionando prazer – um aspeto da experiência estética, considerado fundamental.

Educação Visual

A educação visual fundamenta-se em duas conceções: a da atividade artística como processo de perceção e como processo de aquisições (visuais, técnicas e teóricas) e sua transformação criativa. Mantêm-se os objetivos enunciados por Betâmio de Almeida: “formar o gosto” e adquirir critérios de seleção rigorosa, quer enquanto fruidor, quer enquanto produtor de imagens ou objetos, acrescentando-se a sensibilização visual para

²⁶⁰ *Caderno do Professor do 5º Grupo*, 1973, pág. 39. Transcrito no Anexo A.9.

²⁶¹ Robert S. Fleming (Currículo moderno. Lidador, 1970), é o autor de referência para o texto “O desenvolvimento da experiência estética na criança” (págs. 20-29 da I Parte do *Caderno do Professor do 5º Grupo*, 1973).

os problemas do meio ambiente e o desenvolvimento do sentido crítico. A focagem no real desencadeia o surgimento do “problema” como ponto de partida para a atividade letiva e enquadra a exploração dos elementos da gramática visual.

Educação para o Design

Design é uma palavra de origem anglo-saxónica que quer dizer “*designium*, desígnio, desenho, projeto, intenção”²⁶². Algo, portanto, presente em toda a ação humana quando desencadeado a partir da necessidade de resolver um problema. De acordo com Sena da Silva, trata-se de um termo abrangente porque leva em consideração o processo que tanto pode dar origem a um produto para produzir em série, como a um novo método de pesquisa, a um programa de intervenção, a um livro de texto. Quer do ponto de vista do que concebe, quer do ponto de vista do consumidor, *design* implica um contexto social onde o cidadão possa ter um contributo responsável e participativo. A Educação pelo *design* pretende superar o conflito entre as três concepções da educação artística: a arte para as elites, eminentemente passiva e contemplativa, a arte como habilidade manual, associada ao artesanato e aos ofícios, e a arte como terapia.

Contrariando a tendência das sociedades modernas, onde a escalada das tecnologias e o nível de complexidade e especialização das mesmas vem operando uma separação entre os diversos setores da atividade humana, Patrix defende, de acordo com a ideia clássica da arte como experiência de vida, que a tarefa do *design* é ligar os elementos físicos e humanos às suas funções de uma forma harmoniosa²⁶³.

De acordo com Ken Baynes, Peter Green ou Georges Patrix, a necessidade de uma educação pelo *design* justifica-se por um tipo de sociedade caracterizada pelo capitalismo desenfreado onde os alunos deverão aprender a tomar opções, na crença de que são estas opções que os definirão como pessoas e como cidadãos. Um dos objetivos da Educação pelo Design é a literacia visual, ou seja, o desenvolvimento da educação da forma visual. De acordo com estes autores, a que acrescentamos a visão de Arnheim, a educação visual exerce-se a partir de tudo o que nos rodeia (*environement*), desde os objetos com existência física tridimensional aos meios de comunicação visual, sons, cheiros, enfim, tudo aquilo que percebemos através dos nossos sentidos. Quer na observação das formas materiais do nosso envolvimento, quer no entendimento das ideias que estas formas comunicam, é importante compreender a mensagem que está por detrás do objeto e o seu processo de realização. A educação visual afasta-se assim da mera apreciação contemplativa, uma vez que implica uma nova maneira de olhar, crítica e inquisitiva. Uma nova maneira de olhar só possível nas sociedades democráticas.

A escolarização do *Design* ao nível do ensino básico e secundário toma direções diversas. Durante os anos 50 e 60, ocorrem em Inglaterra diversas experiências pedagógicas em Escolas Técnicas Secundárias onde se pretendeu conciliar a formação

262 Sena da SILVA, Design e Didáctica. Arte-Opinião, nº 13, jan./fev.1981: 36-37.

263 George PATRIX, 1973: 65; 77.

científica, artística e tecnológica com o mundo real. Ao integrar, sob a designação de *Design Education*, as artes plásticas (*art*), as tecnologias artísticas (*crafts*), os trabalhos manuais (*handycraft*), a formação feminina (*homecrafts*) e a educação tecnológica, o Sistema Educativo Inglês, na continuidade da tradição do *Arts and Crafts*, propõe um plano formativo global que pretende valorizar, e adequar às necessidades da sua época, o sistema de ensino técnico e artístico²⁶⁴.

Uma outra vertente do *Design Educacional* (John Lidstone), dirigida sobretudo para os primeiros e segundos ciclos de escolaridade secundária, sugere um programa menos preocupado com a função social do *design* e mais centrado no desenvolvimento de projetos de natureza plástica e expressiva (Fig. 39).

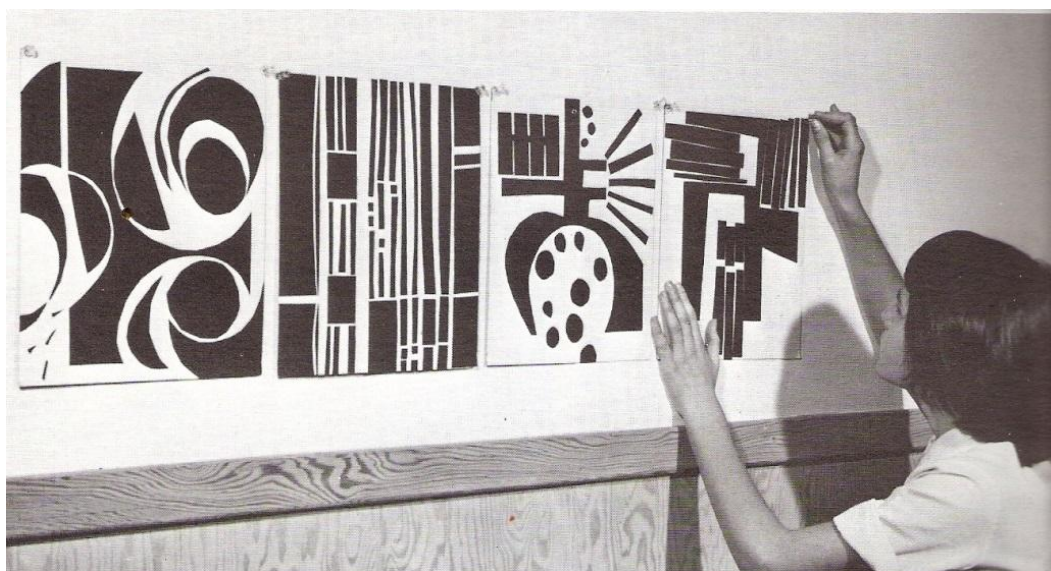


Fig. 39. John Lidstone, 1977:34.

Esta parece-nos ser a linha de orientação tomada no *Caderno do Professor*, pela qual se dá continuidade ao modelo expressivo, agora num grau de maturidade esclarecido por um enquadramento teórico de carácter cognitivista²⁶⁵.

A natureza do *design* que os nossos programadores propõem tem um sentido holístico e predominantemente estético, operando a partir da observação e aplicação dos elementos da linguagem visual.

A criança vê os elementos visuais nas coisas mais simples que a rodeiam e que os adultos raramente notam. Ela pode trazer para a sala de aula as coisas de que gosta, tais como: um sapo verde com bossas nas costas, hastes de cardos e flores multicoloridas, uma pedra chata, um bocado de vidro que reflecte a sua cor brilhante, etc. Um insecto coberto com manchas brilhantes de cor, que apresente duas antenas vibráteis é fascinante para o aluno.

²⁶⁴ Ver desenvolvimento do tema no Apêndice 7 “*Design Education* no sistema educativo inglês – Anos 50-70”.

²⁶⁵ Autores referidos no *Caderno do Professor* a propósito do “Desenvolvimento da percepção visual” (Parte 2: p.9): Rudolf Arnheim; Bartlett Hays; June King Mofee.

Apanhar uma borboleta é um triunfo supremo. Através destas descobertas naturais, a criança experimenta diferentes sensações de cor, forma e textura. A emoção gerada é uma motivação natural para a iniciar na descoberta dos elementos do “design”. (...) ²⁶⁶

Desta conceção está ausente qualquer indício de utilidade prática, o que entra em contradição com a tendência que vinha sendo tomada, tanto na disciplina de Desenho, como na de Trabalhos Manuais, no sentido de criar para uma finalidade concreta. Contudo, apesar da justificação sensorial e fenomenológica, que podemos depreender do texto anterior, o facto é que, para efeitos de didática, o *design* passa a ser entendido e praticado nos seus aspetos meramente formais:

Mas o que é o design? Fundamentalmente é organização. É o plano específico, através do qual qualquer coisa é criada ou executada. O design é a integração da linha, cor, textura, forma e espaço, dá visibilidade e unicidade aos objectos naturais e aos feitos pelo homem. (...) No que difere ela da aparência de uma concha, da Torre Eiffel, ou da pintura de uma cena de Ballet por Degas? Coisas tão diferentes como as destes exemplos já que cada um representa uma organização visual especial, têm em comum, no entanto, os mesmos elementos do design.

Esses elementos básicos são visuais e plásticos.

São visuais - linha, forma, cor, textura, espaço, etc. e plásticos os caminhos pelos quais eles podem ser usados para produzir a qualidade e o interesse da obra de arte. A compreensão destes elementos é essencial para o desenvolvimento dos conhecimentos da criança e da sua capacidade de apreciação das obras criadas pelo homem e do meio ambiente onde viva, evidentemente, do seu próprio trabalho criador. No entanto é essencial notar que aqueles elementos não podem ser ensinados de uma maneira formal, abstrata e teórica e apresentados como leis ou teorias do conhecimento visual. Seria substituir um academismo pedagógico por outro, de sinal contrário mas igualmente errado. A criança deverá ser encorajada, através da inspiração, do desafio criador e do contacto com bons exemplos de design, natural ou feito pelo homem, a investigar, a identificar os elementos e qualidades visuais dos objectos, vendo-os, tocando-os, cheirando-os e experimentando-os... ²⁶⁷

Com efeito, e de acordo com este argumento, os conteúdos da disciplina passam a incidir nos elementos estruturais da linguagem visual (espaço, luz, cor, forma, volume, superfície, linha, padrão, textura, estrutura, movimento), sendo que para cada um destes elementos se apresenta um pequeno texto elucidativo ²⁶⁸.

Áreas de Exploração

As áreas de exploração são consideradas o “veículo” pelo qual se irão tratar os conteúdos. Basicamente, são duas: a *exploração de temática regionalista* e a *exploração de jogos plásticos*. No primeiro caso, e de acordo com o exemplo dado, na verdade, seria mais indicado o título “exploração do meio ambiente”, uma vez que o que se pretende é

²⁶⁶ Caderno do Professor: Parte 2: 43-44.

²⁶⁷ Caderno do professor do 5º Grupo, 1973. Parte 2. Cap. 4. “Desenvolvimento dos elementos estruturais da linguagem visual”. Pp. 43-44.

²⁶⁸ Idem: 46- 89.

que a criança investigue numa zona que lhe é familiar, e crie em relação a ela novos laços. No segundo caso, trata-se da criação a partir dos materiais, das suas características expressivas, da observação qualitativa dos elementos da linguagem visual, no pressuposto de que estas atividades hão-de permitir o enriquecimento do *mundo interior da criança*.²⁶⁹

Meios e Materiais de Ensino

Os autores dão uma particular atenção à importância aos exercícios de expressão plástica no domínio do tridimensional, chamando a atenção para a utilização dos materiais de desperdício e para a aplicação de novos “médias” de projeção e reprodução visuais no ensino desta disciplina, com o que dão diversas sugestões relativamente à sua utilidade educativa e operacionalização em sala de aula.

Avaliação

A questão da avaliação na disciplina de Desenho ainda surge incipiente, não existindo qualquer rubrica específica sobre este assunto. As indicações são diluídas nos textos, se bem que, no essencial e na continuidade do “modelo expressivo”, verifiquemos uma abertura ao outro através da estratégia da hetero-avaliação: *Os resultados obtidos nas realizações individuais, poderão ser julgados pela turma, meio pelo qual, a criança aprende a aceitar uma crítica e a dá-la também*.²⁷⁰ Todavia, além deste aspeto mais comum da avaliação, a dos resultados, o texto aponta igualmente para um tipo de capacidade individual de apreciar e julgar esteticamente a obra plástica, quer seja a sua, a dos colegas, e a Arte em si mesma, como um processo evolutivo de auto-conhecimento e de maturidade cultural, em grande parte assente na experiência de *atelier*.

7.4.1.2 Planificação das atividades de Ensino-Aprendizagem

A planificação das atividades de ensino-aprendizagem é apresentada a diversos níveis. Primeiramente, surge a questão da “*organização da aula*,”²⁷¹ um aspeto inédito decorrente da abertura a uma grande diversidade de materiais e áreas de exploração, o que dará azo a tarefas complexas que irão implicar uma socialização e co-responsabilização de atitudes por parte de todos os alunos.

O texto programático dedica uma parte importante ao esclarecimento acerca dos materiais a introduzir nesta disciplina e sua organização, e também aos aspetos relacionados com as práticas de determinadas atividades plásticas e correspondente disposição da sala de aula, pretendendo-se quebrar com a tradicional disposição individual e enfileirada das carteiras. Esta abertura inspiradora exige, no entanto, pela complexidade das tarefas e circulação, um tipo de organização, quer espacial, quer grupal e individual, que só se poderá gerir-se mediante uma socialização e co-responsabilização de atitudes por parte de todos os alunos, obviamente com a supervisão

269 Idem, Parte 2, pág. 95.

270 Idem, Parte 2, pág. 33.

271 Idem: 26 e 27.

do professor. Este é certamente o domínio de atividade onde terão mais visibilidade os objetivos de natureza formativa como (desenvolver a...): *integração social* ou *hábitos de trabalho*.

A um segundo nível de planeamento, apresentam-se uma “sugestão de projeto” para o desenvolvimento do programa nos primeiros dois anos do ensino secundário e um exemplo de planificação letiva a partir de um dos elementos da linguagem visual, a Textura²⁷². Relativamente à alteração dos métodos escolares, é de assinalar a tendência para a planificação letiva globalizadora, pelas vantagens que esta oferece na consecução simultânea de diversos objetivos e desempenhos. Este método desencadeia as seguintes atitudes:

Suscita o incentivo, uma vez que os alunos podem escolher, dentro de um campo de estudo, os temas que mais lhes interessarem;

- Permite a aprender a aprender, ou seja, estimula metodologias de auto-descoberta: busca de informações em várias fontes, apontamentos e registos, apresentação de resultados
- Desenvolve atitudes de cooperação social pelo trabalho em pequenos grupos para fins comuns
- Desenvolve atitudes pessoais (tais como a iniciativa e a capacidade de planear atividades individualmente)
- Desenvolve a comunicação verbal
- Proporciona oportunidades para a manifestação da criatividade e da expressão em trabalhos de projeto

Contudo, esta forma de organização curricular centrada nos processos de aprendizagem exige condições, ainda não existentes à época, quer quanto à natureza dos materiais postos à disposição dos alunos, quer relativamente à maneira como se utiliza o tempo e o espaço, e para os quais os programadores chamam a atenção, alertando para a necessidade da sua reivindicação em cada estabelecimento de ensino.

272 Idem: 94-95. Planificação transcrita no Anexo A.9.



Fig. 40. Diagrama do esquema programático para a disciplina de Desenho do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. *Caderno do Professor*, 1973. II Parte. Pág. 45.

7.4.2 Ensino Técnico: “Educação e Comunicação Visual”

Os Programas para a disciplina de Desenho do 2º Ciclo do Ensino Secundário para o Ensino Técnico e para o Ensino Liceal, no ano letivo de 1974/75, intitulam-se, respetivamente, “Educação e Comunicação Visual” e “Educação Visual e Estética”. Trata-se de programas provisórios, a aguardar reformulações no âmbito da reforma geral do ensino, promulgados para o ano letivo de 1973-74. São já diversos os pontos em comum, nomeadamente a organização do discurso, de onde constam os itens Objetivos, Conteúdo Programático, Áreas de Exploração e Orientações didáticas. Dando continuidade ao programa do Ciclo Preparatório, são introduzidos os estudos da Comunicação Visual e dos elementos estruturais da linguagem visual, a partir da obra de arte e do *Design*.

Este programa destina-se aos cursos gerais: industrial, comercial e agrícola. Excetua-se o Curso Geral de Artes Visuais, que na época era ministrado nas escolas António Arroio, em Lisboa, e Soares dos Reis, no Porto, com um plano de estudos particular, como vimos anteriormente. Relativamente ao programa anterior, são suprimidas as designações “desenho subjetivo interpretativo”, “noções de projeção ortogonal e projeções” e “esboços de figura humana e animais”.

Os objetivos da disciplina também são alterados. Se anteriormente eles visavam exclusivamente a aquisição duma “linguagem gráfica e visual”, agora são investidos para “*o conhecimento e enquadramento humano, fundamentado na necessidade de integração do aluno no mundo de hoje*”, a partir de situações que suscitasse uma participação ativa. Passam, então, a ser objetivos desta disciplina:

- Dar oportunidade ao aluno de participar em atividades de tomada de decisão e de resolução de problemas em condições realistas e objetivas.
- Utilização de processos que levem o aluno à investigação, experimentação, crítica e verificação dos resultados.²⁷³

Os Conteúdos Programáticos concentram-se à volta do estudo dos elementos da linguagem visual [Ponto; Linha; Forma (bidimensional / superfície; tridimensional/volume, espaço); Luz (influência na forma, textura e cor dos objetos); Cor (idêntico ao Ciclo Preparatório); Textura (análise e criação de texturas); Padrão (organização visual); Estrutura (análise e criação de estruturas bi e tridimensionais); Movimento (real e aparente; cinetismo)]; da *análise, interpretação e representação do real* (forma, proporções, eixos, estruturas, cor e textura); do *Estudo de sinais, signos e símbolos*; e na resolução de *Problemas gráficos básicos e métodos de representação* (interpretações gráficas; transformações; geometria aberta e fechada; desenho perspetivo e cotado; conhecimento e leitura de plantas, alçados e cortes; planificações).

²⁷³ *Educação e Comunicação Visual*. Programa de Desenho para o curso geral do Ensino Técnico. Ano letivo 1974/75. P. 1-2.

As Áreas de Exploração incidem sobre o “Meio Ambiente”, os “Estudos Sociais” e a “Obra de Arte e de Design”.

Dum modo geral, mantêm-se as mesmas orientações dadas para o Ciclo Preparatório, quer quanto ao papel do professor, quer quanto à organização das unidades de ensino ou projetos. Sugere-se que os alunos participem no processo de planificação das atividades letivas, propondo e analisando, com o professor, os temas e o modo de os desenvolver. A planificação dos projetos passa pela consideração dos seguintes itens: *Tema de exploração; Atividades de expressão visual; Processos de realização e Materiais e Técnicas a utilizar.*

Ao professor cabe educar a capacidade de ver e apreciar e estimular uma atitude de criatividade, evitando a instalação de rotinas e “receitas”. Na sua planificação, o professor deve atender à sugestão da progressividade proposta pelo Programa, de modo a promover a aprendizagem gradual dos conteúdos. Será, no entanto, livre na escolha da ordem das rubricas, tendo em conta o nível do ou dos alunos e os meios à sua disposição.

O estudo da linguagem visual faz-se com recurso “à totalidade do real”, do qual a obra de arte é considerada um recurso particularmente útil em termos de motivação e exploração.

7.4.3 Ensino Liceal: “Educação Visual e Estética”

O Curso Geral regula-se por valores educativos de natureza formativa. Como tal, os objetivos da disciplina apontam para uma formação integral dos indivíduos através do desenvolvimento gradual e progressivo das capacidades criadoras, das capacidades técnicas, informativas e sociais, visando contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Pretende-se fazer cumprir estes objetivos por meio de uma Educação Visual, Estética e Tecnológica. Pela educação visual, pretende-se desenvolver a compreensão das formas da natureza e das formas criadas pelo Homem, tendo como instrumentos de interpretação os elementos da linguagem visual. A educação estética realiza-se pela sensibilização e análise crítica da realidade e pela compreensão do valor da criatividade na obra de arte. A educação tecnológica justifica-se tendo em conta a adequação da escola a um tempo de transformações aceleradas neste domínio e como meio de estímulo às capacidades criativas.

Os conteúdos programáticos compreendem genericamente as seguintes rubricas: 1º Ano: Organização Formal e Comunicação Visual; “Expressão Plástica Livre”; 2º e 3º Anos: Organização Formal e Comunicação Visual; Análise e Interpretação do Real.

O mapa de conteúdos relativos aos três anos do Curso Geral é resumido no Quadro 4, onde procuramos sintetizar, sem o desvirtuar, o sentido de um texto programático demasiado pormenorizado, extenso e concetualmente complexo.

Quadro 4. Mapa de conteúdos de acordo com o programa para a disciplina de Desenho do Curso Geral do Liceu, para o ano letivo 1974/75.

Curso Geral	Organização Formal e Comunicação Visual	Expressão Plástica Livre
1º Ano	<p>a) Iniciação ao sentido de organização das formas. - Ordem /Caos; Campo Visual: eixos, centros de atenção, linhas de força; Contraste e inter-relação das formas; Qualidades: equilíbrio, tensão, movimento, ritmo, unidade.</p> <p>b) Descoberta dos elementos básicos da linguagem visual. Ponto; linha; superfície; volume; luz; cor; textura.</p> <p>c) Análise e interpretação do real Compreensão visual e gráfica da estrutura, dinamismo e funcionalidade de objetos e formas naturais; Apontamentos rápidos e recriação dos modelos.</p>	<p>Os programadores aconselham esta abordagem no 3º período, contando com o desenvolvimento do aluno proporcionado pelas aprendizagens anteriores. Trata-se, portanto, de um campo de recriação e síntese, um pouco à maneira do que se pretendia com a “Composição Decorativa”. Os temas sugeridos apontam para as vivências dos alunos, a ficção e interpretações plásticas associadas à música ou a ambientes e situações do dia-a-dia. Realização dos exercícios pela experimentação de meios bi e tridimensionais.</p>
2º Ano	<p>Qualidades e elementos da linguagem visual (continuação) Processos de transformação de formas bi e tridimensionais (compressão, expansão; ação e reação; choque, rutura, seccionamento; posição, cor, luz; expressividade do gesto; posição humana e dos animais em geral).</p> <p>- Relação forma-função - Ritmo de formas bi e tridimensionais. - Textura e Luz - Cor (Teoria da cor e experiências relativas às relações cromáticas)</p> <p>- Experiências de composição bi e tridimensionais com técnicas diversas. - A transformação formal na Arte: o realismo e a abstração.</p>	<p>a) Observação de formas ambientais Desenho de apontamento do exterior; Exploração gráfica de valores texturais e de luz; Desenho livre de formas que comuniquem visualmente a impressão de volumes e espaços.</p> <p>b) Representação extensional Composições a partir da transformação formal; variações do suporte; Desenho de pormenores ampliados e cortes; Observações macroscópicas e microscópicas.</p> <p>c) Noção elementar de projeção e aplicações simples Projeção ortogonal de plantas e alçados principais; Noção de cotagem e desenho cotado de formas simples.</p> <p>c) Elaboração de um “dossier” de recolha de documentação sobre os campos do real abordados.</p>

	Exploração-base . Na Arte em Geral . Na Arte em Portugal . Na natureza . No meio ambiente	
3º Ano	a) Espaço, luz e cor b) O movimento e a 4ª dimensão (o tempo) Exploração-base . Na Arte em Geral . Na Arte em Portugal . Na natureza . No meio ambiente	a) Sentido do movimento Apontamentos gráficos sobre o movimento de formas naturais e produzidas pelo homem; Expressão extensional das formas quando animadas de movimentos imaginários, como agentes de transformação. b) Desenvolvimento do estudo das projeções Sistema de axonometria isométrica; Composições de formas inventadas, em isometria; projeção isométrica de conjuntos simples construídos. c) Elaboração de um “Dossier” sobre os campos do real abordados no 3º ano. d) Realização de um trabalho de projeto teórico ou prático, em regime parcialmente extra-escolar e com eventual apoio interdisciplinar.

Relativamente aos Meios e Materiais de Ensino, desde a criação do Ciclo Preparatório, em 1968, que se assiste a um período de suspensão nas edições dos manuais escolares para esta disciplina, agora alargado ao 2º Ciclo. Em contrapartida, o Programa para o Ensino Liceal oferece um vasto conjunto de sugestões, quer bibliográficas, quer ao nível dos recursos audiovisuais, na perspetiva de dar ao professor os meios para organizar e gerir as suas atividades de ensino-aprendizagem. Um programa que pode variar de turma para turma, ou mesmo de aluno para aluno, a que se acrescentam também, como condicionantes, as características locais e os recursos existentes nas escolas.

As referências bibliográficas apresentadas no *Caderno do Professor do 5º Grupo*, quer ao longo do texto, quer na bibliografia final, revelam atualização e consonância com o pensamento para a educação artística-plástica que à época se publicava em países como Inglaterra, Estados Unidos, França e Suíça. Os títulos estrangeiros revelam uma maioria de obras centradas na didática dos meios de expressão plástica e da forma Visual,²⁷⁴ mas

274 A bibliografia não apresenta as datas das publicações. Para as obras relacionadas com a didática dos meios de expressão plástica e a forma visual, destacamos: da editora Reinhold Pub. Corporation, New York, os seguintes títulos: *Paper constructions for children* (Krinsky, Norman; Brerry, Bill); *Silhouettes, shadows and cutouts* (Laliberté, Norman; Magelon, Alex); *Rubbings and textures*

também outras de natureza mais teórica relativas à educação visual e artística,²⁷⁵ e uma única sobre design funcional: *A Arte como ofício*, de Bruno Munri.

O programa oferece ainda um roteiro pormenorizado sobre a história de arte geral e sobre a história de arte portuguesa, através do qual se dão sugestões aos professores para a exploração dos conceitos relativos à “Organização Formal e Comunicação Visual”. Tanto estas sugestões, extensas e pormenorizadas, como a bibliografia final pretendem apoiar o professor na preparação das aulas, na realização de recursos informativos, como conjuntos de estampas ou diapositivos, e na preparação de visitas de estudo. No âmbito das publicações independentes, destaca-se a coleção de títulos da autoria de Elvira Leite e Manuela Malpique, publicados em 1974 pela editora ASA, Porto: “Forma”, “Palavra-Imagem”; “Cabelos”; “Medidas”; “Metades”; “Posições”; “Ritmos”; “Seis Cores”; “Trisósceles”.

7.5 Manuais Escolares

“Educação Artística” de Helena de Abreu

Ainda no que diz respeito aos recursos para apoio à disciplina, os programadores referem o manual escolar que Maria Helena Abreu publica em 1973, com o título *Educação Artística*, como o único existente e satisfatoriamente adequado às disposições programáticas²⁷⁶, ainda que discordem do excesso de historicismo na abordagem à arte portuguesa e da falta de referência ao meio ambiente como forma de promover a educação visual.

A educação estética dos alunos continua a ser o principal critério na conceção dos manuais de Helena Abreu, como vimos naquele que realizou para o 2º ciclo liceal durante os anos 50. Nesta nova publicação, essa vertente é acentuada com a reprodução de inúmeras obras de arte e exemplos gráficos da sua autoria, que utiliza a título de enquadramento para observação e análise, e como exemplo para a compreensão da aplicabilidade dos conteúdos. Contudo, e embora utilize uma linguagem atualizada, em

(Boder, John, J.); Exploring with polymer (Chavatel, George); Exploring with paint (Pettreson, Henry; Gerring, Ray); Children make murals and sculptures (s.a.). Da Editora Ginn and Company, London; Education par la forme et par la couleur (Tritten, G. Editons Delta, Suisse); The shapes we need; Pattern and shape; the shape of towns (s/d /s.a.); The development of shape (s.d./s.a.). E ainda as seguintes obras: Design in three dimensions (Randal, Reino Unido. Davis publ. Worcester, Massachusetts); Photography in art teaching (Kay, Allan, B.T. Batsford Ltd. London); Dessins et Bulles. La bande dessinée comme moyen d'expression (Fresnault-De Ruelle, Pierre. Bordas. Paris); Design activities for the elementary classroom (Lidstone, John. Davis public. Worcester. Massachusetts); Basic design. The dynamics of visual forms (Sausmarez, Maurice. Dtudium Vista).

275 Para as obras relacionadas com a educação visual e artística, destacamos os seguintes títulos: Experiencing Art in the elementary school (Hern, Georg F., Davis Publications, Worcester, Massachusetts); Education artistique et formation globale (Brassart, Simone Fontanel, Librairie Arman Colin. Paris); Learning to see (Rowland, Kurt. Ginn and Company. London); L'art à l'école (Gloton, Robert. Presses Universitaires de France. Paris); Developing artistic and perceptual awareness (Earl W. Linderman and Donald W. Herberholz; W.C. Brown Comp. Publ. Iowa); Desarrollo de la capacidad creadora (Lowenfeld, Viktor. Ed. Kapeluz); Educazione artistica (Abelardi, P. M., Lattes Editor Torino); Artes plásticas na escola (Sousa, Alcídio de. Ed. Bloch, Brasil); L'art pour les enfants. Paul Klee/ Pablo Picasso (Raboff, Ernest. Wewber Ed. Genève); Education de la vision (Kepes, Gregory, Bibliothèque des Synthèses); Developing Artistic and Perceptual Awareness (Linderman, Earl & Herberholz, Donald. W.C. Brown Comp. Publ. Iowa).

276 Do mesmo período encontramos na Biblioteca Nacional um manual intitulado *Educação Visual e Estética* de Luís Gonçalves, publicado pela Didática Editora em 1974.

consonância com as práticas artísticas do seu tempo, a organização do manual reporta-se à lógica do Programa de 1948.

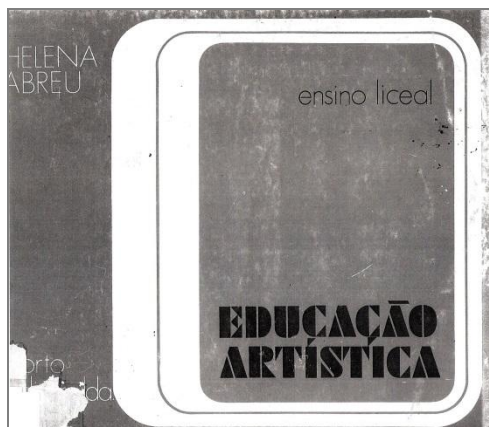


Fig. 41. “Educação Artística”, Livro de Desenho para o 2º Ciclo do Ensino Liceal de Maria Helena Abreu, 1973.



Fig. 42. “Educação Artística”, Livro de Desenho para o 2º Ciclo do Ensino Liceal de Maria Helena Abreu, 1973

A obra é dividida em 3 capítulos: o primeiro, intitulado “Composição Plástica”, inclui uma abordagem ao “movimento” como elemento plástico e às artes cinéticas, à Teoria da Cor e ao traçado das figuras dinâmicas do Desenho Geométrico: Elipse, Parábola e Hipérbole. As *composições plásticas* resultantes do desenho geométrico poderiam dar oportunidade ao surgimento de imagens não figurativas, em caso de dissociação de elementos como a cor, a linha ou a textura; à multiplicação de pontos de vista em composições rítmicas; à deformação, alterando as proporções, posições ou estabilidade. Abstracionismo, Op-art, Expressionismo e obras respetivas são referentes utilizados para a compreensão dos conceitos da linguagem visual.

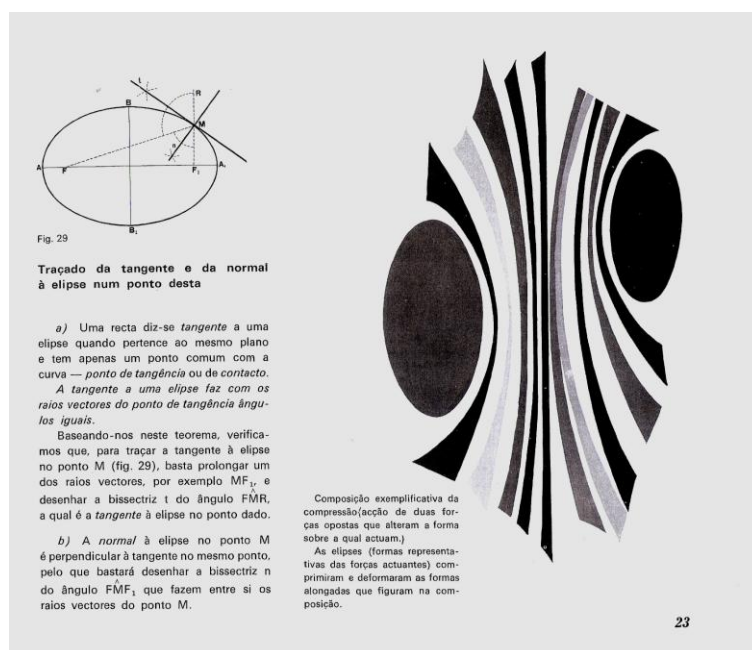


Fig. 43. “Educação Artística”, Livro de Desenho para o 2º Ciclo do Ensino Liceal de Maria Helena Abreu, 1973.

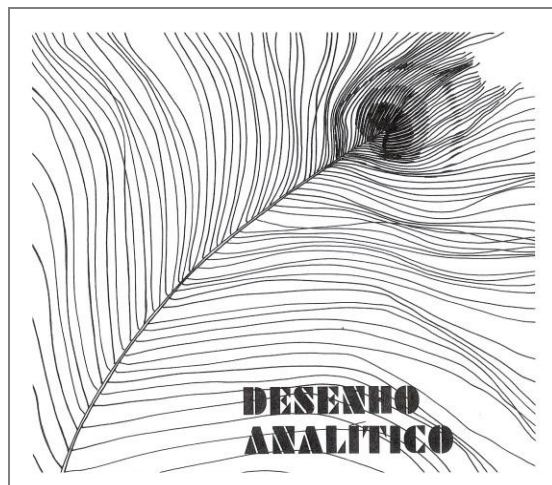


Fig. 44. “Educação Artística”, Livro de Desenho para o 2º Ciclo do Ensino Liceal de Maria Helena Abreu, 1973

O 2º capítulo intitula-se “Desenho Analítico” e compreende as questões relacionadas com o desenho de observação, uma *observação orientada*, segundo as palavras da autora, tendo em vista a *análise da forma geral do objeto, da sua estrutura externa e interna, da sua textura e dos pormenores que o caracterizam*²⁷⁷.

A palavra “interpretação” é recorrente, a par de exemplos gráficos variados para o mesmo tema formal. Introduce a expressão “*Representação Extensional*” para se referir ao desenvolvimento que se poderá realizar a partir dos elementos colhidos pela observação analítica de objetos comuns, do meio ambiente e de elementos da natureza. Neste capítulo, incluem-se noções relativamente à representação técnica de objetos pelas suas projeções ortogonais e representação axonométrica.

O 3º e último capítulo é dedicado às Artes Visuais em Portugal, desde a Pré-História à primeira metade do século XX. Helena Abreu oferece um roteiro, magnificamente ilustrado, das manifestações artísticas no nosso País e sua localização geográfica.

Citando as palavras de Helena Abreu:

Podemos estudar a Arte como instrumento da História, mas também podemos estudar a Arte em si mesma, como expressão emocional e estética do Homem, ao longo dos séculos, constituindo meio de comunicação de elevado valor cultural. Este segundo aspeto da Arte e da sua história é, para nós, fundamental no âmbito deste livro e constitui um dos seus objetivos.

Procuraremos transmitir, pela imagem, a evolução das artes plásticas em Portugal e estabelecer as necessárias correlações. Mais do que enumerar e descrever exhaustivamente os monumentos e obras de arte, é fundamental a compreensão das características dominantes da nossa arquitectura, escultura e pintura, numa sequência de soluções plásticas. É também indispensável o contacto directo com essas mesmas obras de arte – através de visitas de

²⁷⁷ Educação Artística: 47.

*estudo, acompanhadas da realização de apontamentos desenhados, dos pormenores ou de algumas estruturas arquitectónicas... (...).*²⁷⁸

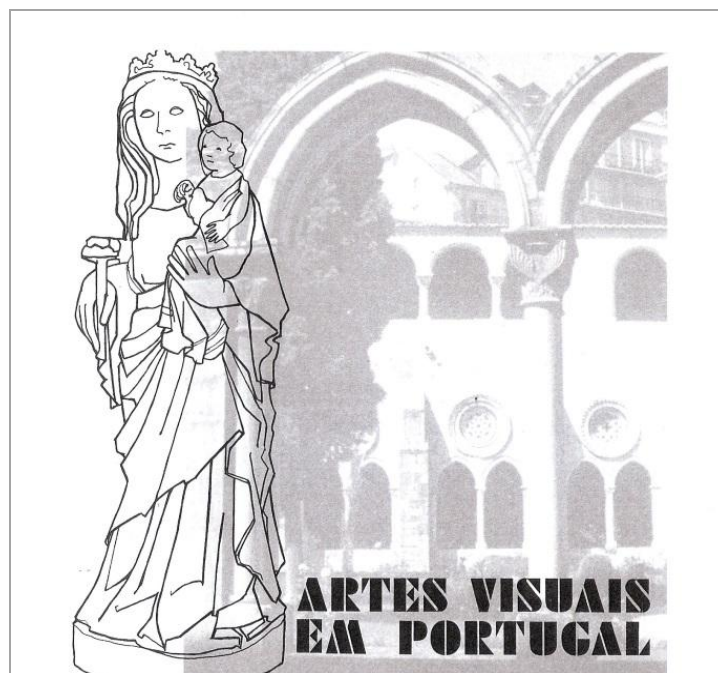


Fig. 45. “Educação Artística”, Livro de Desenho para o 2º Ciclo do Ensino Liceal de Maria Helena Abreu, 1973.

7.6 Apontamento final

A análise dos Programas decorrentes da Reforma Veiga Simão permite-nos concluir que as atividades de ensino-aprendizagem se desenvolvem prioritariamente a partir dos seguintes conteúdos: Comunicação Visual; Representação Formal; Arte e Design.

A aprendizagem de conteúdos relativos à Comunicação Visual, comum quer ao 1º ciclo, quer ao 2º ciclo dos sistemas técnico e liceal, parte do entendimento da atividade artística como processo de perceção visual, tendo como incidência os seguintes fatores:

- Educação Visual (no 1º Ciclo, a aproximação aos objetos visuais e ao meio envolvente é predominantemente intuitiva e exploratória; no 2º Ciclo, aprofunda-se a análise dos elementos da linguagem visual presentes na obra de arte e no meio envolvente);
- Elementos da linguagem visual (Espaço, Luz, Cor, Forma, Padrão, Textura, Estrutura, Movimento).

²⁷⁸ *Educação Artística*, Livro de Desenho para o 2º Ciclo do Ensino Liceal de Maria Helena Abreu, 1973. P.77.

- Meios de comunicação visual (arte e design) e audiovisual. Reconhecendo-se a atração do aluno pela televisão e pelo cinema, convertem-se estes meios em pontos de partida para experiências artísticas na dupla vertente de concetor e fruidor.

A partir da análise e interpretação de elementos do real, pretende-se desenvolver nos alunos as capacidades de representação formal. O campo de atividade integra-se no anteriormente chamado “Desenho à vista”, eliminando-se o “modelo” com carácter obrigatório e uniformizador. Pretende-se então alargar os domínios da observação e da organização formal, tendo em conta o desenvolvimento de conceitos derivados da “gramática da linguagem visual”. Nos últimos anos do Curso Geral acentua-se a preocupação com a representação rigorosa em diversos sistemas perspéticos.

O termo *design* surge pela primeira vez, no programa para a disciplina de “Educação e Comunicação Visual” do Ensino Técnico. No encadeamento das lógicas deste sistema de ensino, parece encontrar-se finalmente um conceito que permite enquadrar e desenvolver as práticas históricas do mesmo à luz das necessidades contemporâneas. Os objetivos enunciados centram-se na resolução de problemas concretos e respetiva metodologia.

Em contrapartida, nos programas do Ciclo Preparatório e do Ensino Liceal, o termo *design* é entendido para efeitos educacionais como o desenvolvimento da forma plástica. De acordo com John Lidstone²⁷⁹, as atividades em *design* permitem a organização de processos criativos através da livre exploração dos materiais. Neste sentido, o *design* vai ao encontro das intenções programáticas ao ajudar o aluno a tomar consciência da sua capacidade de auto-expressão.

Relativamente à Educação pela Arte, a utilização do objeto artístico como exemplo ou como motivação para as atividades de ensino-aprendizagem não é novidade nos programas de Desenho do ensino liceal. No entanto, as referências oferecidas aos alunos detinham-se sobretudo na arte do passado, em particular na arquitetura monumental e no fragmento ornamental.

Pela Reforma de 1973, o programa para o ensino liceal oferece, na rubrica “Exploração-base”, um roteiro pela história de arte geral, associado a temáticas ou áreas de exploração que se constituem como sugestões de trabalho para o professor. Será de destacar a inexistência de qualquer tipo de hierarquia, recorrendo-se aos exemplos que se julgam mais adequados para explicitar os saberes disciplinares. As referências vão desde a arte pré-histórica, arte das civilizações antigas, arte romana, árabe, românica, medieval, renascentista, barroca, até à modernidade, com artistas como Rodin, Kandinsky, Brancusi, Picasso, Léger, Moore, Calder, Vazarely, Chirico, Dali, Rivera, Tápies, César, etc. São referidos artistas portugueses como Nuno Gonçalves, Domingos Sequeira, Malhoa, Silva Porto, Eduardo Viana, Dordio Gomes, Pavia, Bernardo Marques, Amadeo, Almada, João Abel Manta, Vieira da Silva, Jorge Vieira. Da história

²⁷⁹ LIDSTONE, John (1977). *Design Activities for the classroom*. Davis Press, Inc. Worchester, Massachusetts. USA.

do *design*, a Bauhaus, Le Corbusier, Siza Vieira. Das artes não europeias, escultura africana e pré-colombiana, teatro grego e japonês. E, no que se refere “à integração das artes”, o *happening* e o *environment*.

Mais do que analisar esta proposta pela sua melhor ou pior adequação aos conteúdos da disciplina, interessa-nos considerá-la por ser a primeira tentativa para colocar o objeto artístico numa perspetiva eclética como principal fonte de conhecimento num programa de Desenho. Este facto parece-nos revelador da abertura do campo artístico que, desde os anos 60, vinha ocorrendo em Portugal e da rutura que este impõe ao modelo artístico do Estado Novo.

Esta tendência verifica-se, como vimos, em grupos de professores, artistas e psicoterapeutas que, desde os anos 50, se movem em defesa da “Educação pela Arte” e cuja ação se desenvolve através da Imprensa, em Congressos, na Formação de Professores ou em experiências educativas em contextos não formais.

8 Pós-25 de Abril de 1974

A revolução desencadeada a 25 de Abril de 1974 provoca o fim do Regime do “Estado Novo” e proclama um sistema político democrático. O texto da Constituição da República, nas versões de 1976 e 1982 foi por nós analisado com a intenção de extrair aqueles nos pareceram constituir os princípios fundamentais do sistema público de ensino, nomeadamente: a formação de cidadãos para participar numa sociedade democrática; a promoção dos laços entre a escola e a comunidade, e uma educação que ensine a valorizar o património, aspetos que tratamos separadamente e que revemos à luz da história do nosso sistema de ensino.

Estes princípios são analisados e conferidos na redação programática de todas as disciplinas do Ciclo Preparatório, nos objetivos gerais do ensino básico e decorrente destes, nos objetivos gerais da disciplina de Educação Visual.

A tradicional disciplina de Desenho muda a sua designação para “Educação Visual” no Ciclo Preparatório e no Curso Geral Unificado, que viria a ser criado no ano letivo de 1976-77. Apresentamos uma análise realizada aos programas de 1975-76 e de 1978-79 para a disciplina de Educação Visual no Ciclo Preparatório, e do Programa para esta disciplina destinado ao Ensino Unificado, dos quais procuramos extrair os principais conceitos e orientações pedagógicas.

Da análise realizada retemos os conteúdos básicos e comuns à disciplina de Educação Visual ao longo destes anos de escolaridade, nomeadamente, o Design e a Comunicação Visual, que desenvolvemos à luz das perspetivas teóricas e das problemáticas que emergem neste período de grandes mudanças sociais e educativas.

8.1 Princípios fundamentais do sistema de ensino público

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 são repostos direitos fundamentais de cidadania, nomeadamente a liberdade de expressão e de associação e o direito à intervenção na vida pública. A nova constituição da República Portuguesa, aprovada em 2 de Abril de 1976, e a primeira revisão constitucional, realizada em 1982 após a dissolução do Conselho da Revolução, dão-nos indicações relativamente às medidas que o Estado pretendia promover no sentido de construir uma sociedade livre, justa e solidária, com a participação democrática de todos os cidadãos (Arts.1º e 2º).

No que diz respeito à política de juventude (Art. 70º), enunciam-se como objetivos prioritários o desenvolvimento da personalidade dos jovens, o gosto pela criação livre e o sentido de serviço à comunidade.

Relativamente à Educação e à Cultura (Art.73º), o Estado compromete-se na democratização da educação e na criação de condições para que esta, proporcionada pela escola e por outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade dos cidadãos, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. A política de ensino (Art.74º) proclama o direito de igualdade de acesso e de oportunidades a todos os cidadãos. Para tanto, o Estado pretendia modificar a estrutura do sistema educativo de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho; assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais.

No que diz respeito à fruição de bens culturais, o Estado pretende promover, e tornar um dever do cidadão, a preservação, defesa e valorização do património cultural do povo português, tornando-o o elemento vivificador da identidade cultural comum (Art. 78º e Art. 66 na I Revisão Constitucional).

Do texto da Constituição da República Portuguesa recortamos os extratos que consideramos representar os princípios surgidos no pós-25 de Abril no respeitante à formulação das finalidades gerais do Sistema de Ensino Público. Na nossa opinião, eles são os seguintes:

- Educação para a Democracia.
- Participação da Escola na Comunidade.
- Educação para a defesa e valorização do património português.

Em seguida, desenvolveremos separadamente cada um destes princípios. A “Educação para a democracia” é um paradigma inteiramente inédito na nossa história política e social e parece-nos ser aquele que irá determinar as principais finalidades do sistema educativo. Os dois últimos, não constituindo propriamente uma novidade no nosso sistema de ensino público, merecem-nos um acerto histórico de modo a entendermos a sua persistência no novo modelo social.

8.1.1 Educação para a Democracia

De acordo com a Constituição Portuguesa, a democracia é o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral pelos direitos humanos. Em termos de atitudes, a democracia promove a liberdade na participação na vida pública, as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência do poder, o respeito pela

diversidade e pela tolerância. Três elementos são indispensáveis e interdependentes para um plano que pretenda desenvolver uma educação para a democracia:

- A formação intelectual e o direito à informação (está em causa o desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. A falta ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação).
- A educação moral (laica e vinculada a uma didática de valores que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela ação e aquisição de atitudes de acordo com uma ética de cidadania).
- A educação do comportamento (enraizamento de hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como aprendizagem da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum).

Neste sentido, a Educação Democrática pode ser entendida como a formação do ser humano para desenvolver as suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha a fim de viver conscientemente em sociedade. Ela está intimamente relacionada com uma “didática dos valores” onde estão implicadas duas dimensões formativas: a educação para os valores democráticos e a formação para a cidadania ativa, ou seja, para a participação na vida pública. O estabelecimento de princípios para uma educação democrática foi-se construindo progressivamente até à sua confirmação na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Da análise dos diversos programas para o currículo do ensino preparatório publicados em 1974/75²⁸⁰, a disciplina de Estudos Sociais é a única que diz pretender contribuir para uma integração das crianças enquanto elementos ativos no presente estágio de evolução da sociedade portuguesa. Dos objetivos desta disciplina, cujo centro temático é a atividade humana, destacamos o desenvolvimento de duas capacidades: a de analisar situações e tomar decisões, e a de analisar problemas concretos e atuais da vida nacional com base nas suas condicionantes históricas. Estes objetivos, porventura demasiado exigentes para alunos do 2º ciclo, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, poderão ter estado na origem da supressão desta disciplina aquando da reformulação de programas ocorrida em 1978/79.

Com a reformulação curricular ocorrida em 1978, definem-se os Objetivos Gerais para o Ensino Básico, onde encontramos uma forte incidência no desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo dos alunos, nomeadamente:

- Educação para a autonomia (visando uma formação de cidadãos responsáveis e intervenientes, dotados de sentido crítico).
- Uma metodologia ativa centrada no aluno (baseando-se na problematização e vivência das aprendizagens, na procura de soluções e na reflexão crítica por parte dos alunos).

280 Apêndice 8. “Análise transversal dos programas das várias disciplinas do ensino preparatório (1975-76)”.

Decorrentes destes comportamentos, particularizam-se os Objetivos Gerais do Ciclo Preparatório, que são os seguintes:

- Aquisição de saber e instrumentos de aprendizagem que sirvam de apetrechamento de base para a compreensão do mundo, para a inserção na vida prática e para estudos subsequentes.
- Desenvolvimento da autonomia e da socialidade.
- Sensibilização de valores subjacentes à melhoria da qualidade de vida.²⁸¹

A partir deste momento, o currículo tenderá a valorizar exponencialmente a dimensão formativa, pormenorizando e esclarecendo os comportamentos a desenvolver nos alunos, numa forma convergente, em todas as áreas do currículo.

8.1.2 Participação da Escola na Comunidade

A participação da escola na comunidade não é um conceito novo, uma vez que esteve na base da criação e desenvolvimento do ensino técnico. Lembremos alguns nomes que exemplificam esta tendência: Alexandre Herculano, na defesa do princípio moderno da ligação entre a escola e a vida, e Joaquim de Vasconcelos, no apelo ao desenvolvimento das indústrias e ofícios tradicionais por meio da criação de escolas implantadas regionalmente e vocacionadas para essas indústrias.

Desde a sua origem, o sistema do ensino técnico distingue-se do sistema liceal em virtude de o primeiro ter nascido das necessidades reais de formação e desenvolvimento locais, enquanto o segundo, uniforme e regulado pelo Estado, se concentrava em proporcionar uma formação geral para as futuras elites que haveriam de administrar a nação. A disseminação do ensino técnico teve a virtude de levar a instrução média ao interior do país, o que não acontecia com os liceus, predominantemente situados nas principais cidades e sedes de concelho.

Em consequência, neste sistema de ensino, ocorre um maior desenvolvimento da autonomia pedagógica através da conceção de currículos concebidos para dar resposta às necessidades e características das diversas regiões do país. A este facto acresce a política de extensão à comunidade, com a formação profissional ministrada em oficinas, em fábricas ou em estabelecimentos do Estado e particulares.

Durante a 1ª República, e em virtude dos ideais da “Escola Nova”, passam a ser valorizadas as interações com o meio social e as vivências dos alunos, incorporando a cultura circundante. O currículo procura contemplar todos os aspetos da formação

281 Ver Anexo A.14.: Quadro II. *Comportamentos referentes aos Objetivos Gerais*. No que se refere a este parâmetro importa particularmente o Ponto2. *Desenvolvimento da autonomia e da socialidade*.

integral do indivíduo: a "vida física", a "vida intelectual", a "organização e procedimento de estudo", a "educação artística e moral" e a "educação social".

No ensino Técnico Industrial, são incentivadas as atividades de divulgação e complemento educativo, designadamente, conferências, cursos dominicais e a criação de bibliotecas e museus. Promove-se a parceria entre a escola e a sociedade civil, o empresariado e as indústrias locais, podendo ocorrer, por parte destes últimos, pedidos de formação específica, de utilização das oficinas, bem como apoios filantrópicos para aquisição de recursos para as escolas.

Os reflexos do ideário da “Escola Nova” no ensino liceal dão azo a medidas no sentido de quebrar o tradicional individualismo dos professores, afirmando-se pela primeira vez a inter-relação entre todas as disciplinas do plano de estudos. Uma das estratégias passa pela promoção de atividades a realizar no exterior, nomeadamente as de contacto com a natureza e com o património cultural do país, que, pelo facto de propiciarem o convívio entre alunos e professores, poderiam suscitar objetivos e planeamento comuns. A partir dos anos 30, com a política educativa do Estado Novo, assiste-se, sob pretexto de uma formação de carácter geral, a uma progressiva uniformização do currículo das escolas técnicas e ao afastamento das matrizes regionais. Vários protagonistas, professores eméritos deste sistema de ensino, vêm a público pronunciar-se contra a uniformidade curricular, defendendo a especialização das escolas em resposta às necessidades locais. No prosseguimento das recomendações para o Ensino Liceal, legislam-se os “Trabalhos Circum-escolares”, compreendendo atividades não letivas como visitas de estudo, excursões escolares, aprendizagens facultativas, assistência, festas, associações e exposições escolares. Em 1948, com a Reforma Pires de Lima, as atividades “Circum-escolares” passam a incorporar igualmente as atividades da Mocidade Portuguesa, tornando-se obrigatórias, quer no Ensino Técnico, quer no Ensino Liceal.

A partir dos anos 50, verifica-se a influência do modelo expressivo na fundamentação e construção dos currículos. Defende-se assim a conceção duma escola “ativa”, mais formativa que informativa, com maior incidência no desenvolvimento da expressão pessoal. Em geral, os enunciados programáticos sugerem que se parta de situações reais e dos “centros de interesse” dos alunos. Nesta lógica, investe-se no desenvolvimento da interdisciplinaridade, no recurso ao exterior e a fontes de informação não normativas. Calvet de Magalhães, grande defensor duma escola ativa e cultural, postulava que esta deveria concentrar-se no fornecimento das bases da vida coletiva e na aprendizagem da vida social, o que implicava muito mais do que a ação ao nível da sala de aula.

Pela Reforma Veiga Simão, a escola pública começa a enfrentar o problema da massificação e da heterogeneidade de alunos. O discurso legislativo e programático aponta, com alguma ansiedade e expectativa, para um modelo de sociedade que se aproxima a passos largos (“a sociedade do saber”), o que vem provocar a revisão dos currículos formais e a procura de novas finalidades para a escola pública. Mais do que transmissora de saberes, ela surge como agente de transformação, cabendo-lhe formar

cidadãos autónomos não só na procura de formação ao longo da vida, mas também na capacidade de intervir prospectivamente.

Com a queda do regime ditatorial, em Abril de 1974, desaparece do discurso educativo a expressão “prospetivo”, uma vez que se abre o caminho para a construção de um presente que requeria a participação de todos os portugueses. Nesta lógica, caberia à escola a formação de cidadãos capazes de contribuir para a construção duma sociedade mais justa e para a melhoria da qualidade de vida. Esta ação reconstrutora passa pelo desenvolvimento do sentido crítico em situações concretas do mundo envolvente, do qual se recolhem os motivos ou as problemáticas suscetíveis de ser tratadas na sala de aula como matéria de ensino e aprendizagem. O objetivo final do processo educativo seria a intervenção nesse mesmo mundo envolvente com ações tendentes à resolução dos problemas detetados para uma melhoria da qualidade de vida e da defesa do ambiente, incluindo-se neste, o património cultural e artístico, erudito e popular.

8.1.3 Educação para a Defesa e Valorização do Património

O sistema educativo português promoveu, através da disciplina de Desenho, o estudo de duas áreas do património nacional: a arte monumental e histórica e a arte popular. O conhecimento dos principais monumentos nacionais enlaçava-se com a História Pátria e com a erudição julgada necessária ao aluno do ensino liceal. Por outro lado, os sistemas construtivos, associados a uma sucessão de estilos arquitetónicos, eram pretexto para a aplicação das fórmulas geométricas estudadas ou para o estudo de fragmentos, sugestionando o Desenho de Ornato e, mais tarde, os exercícios de Composição Decorativa. Por sua vez, o estudo e o desenvolvimento da “arte popular” estão intimamente associados à criação do sistema de ensino técnico profissional e à organização dos planos de estudo dos cursos de artes e ofícios. Na sua base estava a crença de que a cultura popular, enraizada nos costumes e na economia locais, poderia, através dum ensino moderno das artes e ofícios, contribuir para o desenvolvimento do país (Joaquim de Vasconcelos). O Estado Novo prolonga a sensibilidade etnográfica da 1ª República, para quem o conjunto identitário nacional inclui a história, a arquitetura e a arte popular. Fixados na fotografia, no colecionismo, na pintura, os objetos populares transformam-se em ícones da nacionalidade: *“Nesta aproximação nacionalista ao campo da arte popular deve ser sublinhada a importância da província, quer como “unidade natural” das tradições e costumes nacionais, quer como uma espécie de pequena pátria cujo amor é sinónimo e educa o amor pela “grande pátria”*.²⁸² Na lógica da ideologia “estadonovista”, também o ensino liceal passa a incluir nos manuais de Desenho (Betâmio de Almeida, 1º ciclo liceal, e Helena Abreu, 2º ciclo liceal)

282 LEAL, João (2002). Metamorfoses da Arte Popular: Joaquim de Vasconcelos, Virgílio Correia e Ernesto de Sousa. Etnográfica. Vol. II (2), p. 271.

temáticas regionalistas (bordados regionais, tapetes de Arraiolos, canga de bois, barco moliceiro, olaria) e correspondentes exemplos iconográficos²⁸³.

Após a 2ª Grande Guerra, verifica-se neste domínio uma assinalável revolução nos métodos de investigação e na conceção do que se poderia entender por “Património”. O desenvolvimento de novos ramos históricos, nomeadamente a história regional e rural, permitiu que a defesa do património se alicerçasse numa base científica mais sólida, dando origem a conceções como as de defesa, salvaguarda, conservação e valorização do património²⁸⁴. No decurso dos anos 60 surge um novo interesse pela arte popular a partir de posicionamentos teóricos provenientes do campo da sociologia e da antropologia. Autores como Lévi-Strauss e Leiris, Greimas e Foucault, Eliade e Lévy-Bruhl, influenciam toda uma geração constituída por arquitetos, artistas e estudantes. João Leal destaca Ernesto de Sousa como aquele que melhor teoriza o novo gosto por um tipo de arte que ele preferia classificar como “arte ingénua”. Ernesto de Sousa inaugura uma nova sensibilidade, marcada pelos critérios estéticos do chamado “primitivismo modernista”, que passa a ser visto como uma fonte de renovação de práticas artísticas e de vanguarda na luta contra o academismo. De acordo com João Leal, a questão levantada pelos praticantes da etnografia crítica, que, no decurso das décadas de 50 e 60, se distanciam da etnografia do regime, é uma leitura da cultura popular capaz de a tornar um aliado das causas da esquerda na sua luta pela transformação política, cultural e ideológica do país. Como tal, não é de estranhar que este seja um dos temas abordados pelos intelectuais e artistas de esquerda após o 25 de Abril, o que virá a justificar toda uma atividade interventiva com contornos pedagógicos junto da população²⁸⁵. Para Rocha da Silva, a arte popular é socialmente interveniente e caracteriza-se por uma estreita ligação com o modo de vida do povo. Desligada da vida, a apreciação desta arte pelas camadas burguesas assume um carácter abstrato, conduzindo a visões estereotipadas e cristalizadas em museus e *massmedia*. Ora, tendo em conta uma sociedade onde a ciência e a tecnologia assumirão um papel preponderante, colocam-se as seguintes questões:

²⁸³ Desde o séc. XIX e durante o Estado Novo, o património nacional, nas suas formas, popular e erudita, foi associado ao turismo, ao pitoresco e à construção de símbolos nacionalistas. A sensibilização para os bens culturais, em especial os monumentos, foi desenvolvida em revistas como *Universo Pittoresco*, *Archivo Pittoresco*, *Revista Pittoresca* e *Descritiva*, *Arte Photographica* (séc.XIX) e *Panorama* ou a *Revista Portuguesa de Arte e Turismo* (Estado Novo).

²⁸⁴ Em Portugal é de destacar a ação do Professor Pais da Silva (1929-1977) da Faculdade de Letras de Lisboa, pelo estímulo dado aos estudos do Património e dignificação da História da Arte como modalidade independente dos estudos universitários.

²⁸⁵ Após 1975, verifica-se uma associação espontânea de cidadãos, organizados em comissões, núcleos, ligas ou centros e associações em defesa do património comunitário local. Estas associações surgem principalmente em resposta à incapacidade institucional portuguesa e ao alheamento dos poderes públicos. Entre 1977 e 1979, surgiram entre nós diversos movimentos associativos em defesa do património cultural e natural. De 1977 a 80 institucionalizaram-se cerca de 57 associações e, em 1980, ocorreu em Santarém o I Encontro Nacional de Associações de Defesa do Património. De acordo com Jorge Custódio (1981), a proliferação dos movimentos de Defesa do Património ocorrida no Pós-25 de Abril deveu-se a todo um conjunto de acontecimentos prévios, nomeadamente aos movimentos que, nos finais dos anos 60, colocaram em causa a crença cega no progresso e consequente hegemonia cultural, tendo aberto uma nova via à valorização das identidades locais, e aos encontros internacionais e europeus, onde se definiram e precisaram os conceitos de património cultural e natural, de monumentos de conjuntos e de sítios, ampliando-se em extensão e profundidade a noção vaga de património (Carta de Veneza, 1964; Convenção para o Património Mundial, Cultural e Natural, 1972; Carta Europeia do Património Arquitetural, 1975; Declaração de Nairobi, 1976).

- Haverá contradição entre a defesa duma sociedade socialista e a preservação das artes e tradições culturais populares?
- Não deverá a arte popular acompanhar a transformação?
- Sob que critérios deverá a arte popular evoluir sem perder a sua autenticidade?
- Em que medida o inventário e a preservação das tradições culturais poderão contribuir para a construção duma sociedade socialista? ²⁸⁶

Em resposta a estas questões, Helder Pacheco vem defender a preservação da arte popular como fator de independência e identidade nacional contra a hegemonia e o imperialismo culturais. Na sua opinião, o novo modelo de sociedade distinguir-se-ia do anterior regime pela criação dum sistema de igualdade de oportunidades no acesso à educação para todas as crianças, do campo ou das cidades, que mostrassem uma verdadeira vocação para as artes. Neste sentido, a possibilidade de frequentar escolas adequadas daria origem a artistas representativos da cultura de todo o povo e ao ressurgimento do património artístico e cultural do país. Um património que, na opinião de Helder Pacheco, vinha empobrecendo devido a problemas como o envelhecimento da população, o isolamento das zonas rurais e, em consequência, o abandono do interior e das ocupações ligadas ao artesanato. Associam-se a este fenómeno o desinteresse das entidades oficiais e a dificuldade em reconverter as pequenas empresas familiares, em parte devido ao baixo nível da instrução de muitos artesãos e à falta de formação técnico-científica tendo em conta as novas tecnologias. Pacheco vê na revitalização da nossas tradições populares uma possibilidade de dar continuidade às tradições locais, permitindo desenvolver áreas como o turismo, a exportação e, ainda, a expressão e comunicação e a ocupação dos tempos livres da população.

Defende para isso a iniciativa de ações tendentes a uma formação cultural generalizada da população; a criação massiva de interessados pelas artes; a criação de condições para a completa manifestação e satisfação das necessidades e capacidades espirituais dos indivíduos; a compreensão e o respeito pelas tradições culturais do passado e do presente. Em suma, uma cultura que se manifestasse em todos os aspetos da vida do homem, a começar pela configuração do ambiente em que vive, de modo a que cada vez maior número de cidadãos participasse ativamente na definição da política cultural do país. Uma cultura em que os professores e os intelectuais fossem responsáveis por essas manifestações, as quais passariam pela escola através da pesquisa das tradições culturais locais e, de forma privilegiada, pela promoção da ligação da escola à comunidade.²⁸⁷

286 Filipe Rocha da SILVA. Arte Popular. Arte Opinião nº6, 1979. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p. 6-8 e 28).

287 Em 1973, durante a Reforma de Veiga Simão, Helder Pacheco faz parte da equipa de remodelação do programa de Desenho, por parte do Ensino Técnico, e envolve-se entusiasticamente na conceção do Caderno do Professor do 5º Grupo. É um dos professores que faz a transição da disciplina do “antes” para o “pós-25 de Abril,” mantendo-se na direção dos programas para o Ensino Unificado, e a ele se atribui a escolha da designação “Educação Visual”.

Do seu vasto trabalho de investigação e publicações sobre as questões do Património, destacamos, pela sua relação direta com a revolução em curso na recém criada disciplina de Educação Visual, os seguintes artigos: “Cultura popular e socialismo (v). Tentativa de uma clarificação” necessária. Revista O Professor, nº 16, Março de 1979. pp. 9-10., e: “Cultura popular e socialismo (vi). Situação do artesanato popular”. Revista O Professor, nº 18, Maio 1979. pp. 20-23.

8.2 Currículo e Objetivos Gerais do Ensino Básico

Realizamos uma análise transversal dos programas das várias disciplinas do ensino preparatório publicados para o ano letivo de 1975-76²⁸⁸, tendo verificado que, para além dos conteúdos específicos de cada disciplina, existem orientações programáticas comuns a algumas delas em aspetos que vêm reiteradamente focados desde finais dos anos 50. Ainda que à luz de uma outra contextualização social, mantêm-se actuais, as questões da interdisciplinaridade, do enquadramento dos saberes e das metodologias ativas.

Na maioria dos programas não existem referências à interdisciplinaridade e, quando existem, o conceito é demasiado abrangente, entendendo-se esta como utilização dos recursos locais e documentais (Ciências da Natureza) ou como enquadramento dos temas e das práticas (Língua Portuguesa e Trabalhos Manuais). No programa de Matemática, por exemplo, apesar de a geometria oferecer conceitos comuns à disciplina de Educação Visual (linha, plano, superfície, volume), não é feita qualquer alusão à interdisciplinaridade. A disciplina de Educação Visual é aquela onde esta questão se coloca com mais pertinência, considerando-se fundamental a “regionalização das aprendizagens” através de uma planificação conjunta dos professores das várias disciplinas do currículo, partindo de temas significativos e concretos do mundo próximo da criança, de modo a ir ao encontro de um tipo de escola que pretende proporcionar *“uma visão integrada do real, recusando a fragmentação de conhecimentos.”*²⁸⁹

A atenção aos aspetos característicos das regiões é o fator determinante para a flexibilidade curricular na generalidade dos programas.

O Programa de Educação Visual chama a atenção para a existência de alguns condicionalismos externos que devem ser tomados em conta na consecução dos Programas, nomeadamente os desequilíbrios regionais que afetam os processos de aprendizagem e as possibilidades materiais dos alunos; a desigualdade nas condições socioeconómicas e culturais; o isolamento geográfico ligado a dificuldades de informação, etc. Estes factos teriam profundas implicações sobre os interesses, motivações, conhecimentos e rendimento dos alunos, cuja solução dependeria da transformação da estrutura da própria sociedade. *“Recusa-se, portanto, uma orientação metodológica rígida e centralizada, que impeça uma autêntica obra de criação de professores e alunos, na procura de soluções para os problemas do seu contexto escolar e social.”*²⁹⁰

A adequação às características ou dificuldades de cada comunidade educativa pretende desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia e consciencialização, tendo como alvo uma ação transformadora do seu próprio ambiente. Dum modo geral, todos os

²⁸⁸ Apêndice 8.

²⁸⁹ Programa de Educação Visual para o ano letivo de 1974-1975 em Anexo A.11.

²⁹⁰ Idem.

programas apontam para o desenvolvimento do processo do ensino aprendizagem através de métodos ativos em articulação com o contexto real.

8.2.1 Articulação entre os Objetivos Gerais do Ensino Básico e os Objetivos da disciplina de Educação Visual

Após o 25 de Abril, a disciplina de Desenho toma definitivamente a designação de “Educação Visual”, como aliás já se deixava adivinhar em 1973. A criação do Ensino Unificado, em 1976, provoca a convergência do ensino técnico e do ensino liceal, dando origem à fusão dos dois programas anteriores. Perderam-se assim, em nossa opinião, algumas virtualidades do programa para o ensino liceal publicado em 1973 (Educação Visual e Estética), verificando-se ainda, até pelas urgências sociais e políticas da época, uma tendência mais instrumental da educação artística em detrimento da tendência expressiva. Estes aspetos serão particularizados mais adiante, quando apresentarmos a análise de cada um dos programas publicados para o Ciclo Preparatório em 1975 e em 1978 e o programa para o Ensino Unificado de 1976.

O aspeto inédito na apresentação dos novos programas é a sua formulação em ordem aos objetivos, o que se vai definindo e detalhando progressivamente até à reformulação ocorrida em 1978. A partir do momento em que é aprovada a nova Constituição da República Portuguesa (1976), encontram-se as Finalidades do Ensino Básico e, decorrentes destas, detalham-se os objetivos gerais deste nível de ensino e das respetivas unidades curriculares. Os princípios pedagógicos apresentados por esta reformulação visam ir ao encontro do contexto social, económico e político que a Constituição Portuguesa define, tendo em conta os conceitos educacionais nela contidos. Esses princípios, que se considera deverem estar presentes ao longo de toda a formação do indivíduo e que ajudarão a clarificar os Objetivos Gerais para o Ensino Preparatório, são os seguintes:

Criação de condições que permitam despertar e desenvolver as potencialidades de cada indivíduo no sentido de uma formação integral.

Educação para a autonomia, visando uma formação de cidadãos responsáveis e intervenientes, dotados de sentido crítico e capacidade evolutiva.

Educação entendida como um processo de transmissão crítica de cultura e, simultaneamente, como uma dinâmica sócio-cultural inovadora.

Uma visão integradora, não hierarquizada, das diversas áreas do saber e da atividade humana: artística, física, intelectual e manual.

Um conceito de educação que vise essencialmente o desenvolvimento de capacidades e o domínio de instrumentos teóricos e práticos de aprendizagem, a par de uma indispensável aquisição de conhecimentos – fatores necessários ao progresso individual, à superação dos desníveis sócio-culturais e à utilidade social.

Uma pedagogia de exigência e rigor em relação à qualidade do ensino no que respeita quer ao conteúdo e aos métodos, quer à sua adequação à realidade discente concreta.

Uma aprendizagem que integre as realidades do meio e que se fundamente numa cultura nacional, visando um saber atuante dentro da comunidade e integrando-se numa perspectiva humanista e universalista.

Uma metodologia ativa centrada no aluno, baseando-se nas suas vivências e na problematização das aprendizagens, na procura de soluções e na reflexão crítica.

*Uma orientação da aprendizagem no sentido da procura da qualidade de vida e da defesa do ambiente, nele se incluindo o património cultural e artístico, erudito e popular.*²⁹¹

Em 1978, ocorre uma reformulação dos programas publicados em 1975 pela qual se equacionou o problema da interdisciplinaridade, tendo esta sido entendida como um projeto global de ensino, sem compartimentações curriculares. De acordo com os redatores do documento, tal projeto implicaria uma reestruturação total do sistema escolar e, como tal, considerando as limitações existentes, procurou-se fazer uma articulação vertical com os Programas do Ensino Primário e uma coordenação entre as várias disciplinas do ensino preparatório nos seguintes aspetos:

Definição de objetivos gerais comuns e uma atitude pedagógica idêntica por parte de todos os professores.

Articulação dos objetivos específicos de todas as disciplinas com os objetivos gerais.

*Coordenação, sempre que possível, entre as disciplinas, a nível de atividades a organizar, conteúdos a tratar e capacidades a desenvolver.*²⁹²

A definição de objetivos gerais correspondeu à preocupação em assegurar uma *formação básica*, tendo em conta os dois últimos anos da escolaridade obrigatória e o facto de que grande parte dos alunos poderia não ter outras oportunidades de aprendizagem escolar. Como tal, definiram-se três objetivos gerais, englobando os domínios cognitivo e sócio-afetivo.

1– Aquisição de saber e instrumentos de aprendizagem que sirvam de apetrechamento de base para a compreensão do mundo, para a inserção na vida prática e para estudos subsequentes.

2 – Desenvolvimento da autonomia e da socialidade.

*3 – Sensibilização de valores subjacentes à melhoria da qualidade de vida*²⁹³.

Para cada um desses objetivos, indica-se uma amostragem de comportamentos significativos, os quais seriam concretizados em cada uma das disciplinas²⁹⁴.

²⁹¹ Ver Anexo A.14. “1978-1979: Reformulação dos Programas para o Ensino Preparatório.”

²⁹² Idem. Ibidem.

²⁹³ Ver Anexo A.14. “1978-1979: Reformulação dos programas para o Ciclo Preparatório: Objetivos Gerais e Comportamentos” correspondentes.

²⁹⁴ Anexo A.15. “1978-79: Programa (reformulado) para a disciplina de Educação Visual do Ciclo Preparatório”. Ver o desdobramento dos Objetivos Gerais e os Resultados e Comportamentos pretendidos na disciplina de Educação Visual.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, constitui o epílogo de todo o período pós-revolucionário²⁹⁵. Entre 1974 e 1986, decorrem doze anos durante os quais se aprofundam e detalham os aspetos relacionados com a estrutura do sistema educativo, nomeadamente a articulação horizontal e vertical do currículo do ensino básico, a correspondência entre os objetivos das diversas disciplinas do plano de estudos e a avaliação.

8.3 Programas de Educação Visual

8.3.1 Ciclo Preparatório, 1975-76

Pela Reforma de Veiga Simão, a tradicional disciplina de Desenho anuncia os primeiros sinais de declínio e agonia, um dos quais consiste na indeterminação da designação a dar-lhe, ora “Desenho”, ora “Educação Visual”. A introdução de novos paradigmas, como a Comunicação Visual e a Gramática da Linguagem Visual ou o *Design*, alarga as possibilidades educativas nesta área disciplinar, que, imediatamente após a Revolução de 1974, encontram terreno propício numa ideologia que convida o cidadão a participar e a intervir social e culturalmente. Em 1974, o Ciclo Preparatório era o culminar do ensino obrigatório, sendo de destacar que, desde a sua criação, em 1968, é neste grau de ensino que se investe toda uma série de inovações e conceitos educacionais. O mesmo acontece também após o 25 de Abril, esquecendo-se até, muitas vezes, face à urgência de formar o (pequeno) cidadão interventivo na sociedade democrática, a idade do público-alvo.

Tendo como referência o plano curricular estabelecido para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 1968, verifica-se, na atual proposta, um aprofundamento e desenvolvimento dos objetivos do ensino, a partir dos quais se procura, pela articulação dos planos de estudo das diversas disciplinas, uma tentativa de interdisciplinaridade e um plano geral para a formação integral do aluno. Distinguem-se os objetivos formativos dos informativos. Os primeiros compreendem os valores e as atitudes a desenvolver no aluno. Os segundos referem-se aos saberes a transmitir em cada área disciplinar, pressupondo uma cultura geral e comum à saída do ensino obrigatório.

Os programadores da disciplina de Educação Visual são os mesmos que haviam estado envolvidos na Reforma de 1973, o que representa um trabalho de continuidade e aprofundamento, sumamente legitimado pela revolução e pela necessidade de a escola contribuir para um outro modelo social. A introdução da disciplina de Educação Visual

295 Lei de Bases do Sistema Educativo; Ponto 4 do Artº 2. Princípios Gerais: “O sistema educativo corresponde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos. Incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e dignificando a dimensão humana do trabalho”; Ponto 5: “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

no currículo do Ensino Preparatório e a sua contribuição para o processo educativo geral é fundamentada nos seguintes termos:

- Pela capacidade de ativar e desenvolver os mecanismos de percepção, assimilação, compreensão, criação e comunicação. Um processo que se inicia a partir do contacto direto com mundo exterior até à elaboração de conceitos e imagens mentais e sua comunicação por meio de símbolos.
- Para compreender e aprender a utilizar a comunicação visual como instrumento de formação pessoal e social.
- Pela possibilidade de aprender o tipo de conceitos que podem visualmente ser comunicados, os processos conducentes à sua realização e o seu impacto sobre o meio envolvente.
- Para aprender a ter uma atitude crítica relativamente ao envolvimento, nomeadamente às decisões e aos produtos da conceção humana, investigando os seus métodos, as razões da sua existência e o seu significado.
- Pela proposta de desafios à imaginação criadora em situações que contribuam para a compreensão e a intervenção no presente e sejam estímulo para a conceção do futuro.

Em termos gerais, o programa proposto para o ano letivo de 1975-76²⁹⁶ representa algumas diferenças significativas relativamente àquele que fora proposto pelo *Caderno do Professor do 5º Grupo* (1973), verificando-se uma maior incidência e abrangência no plano do “design”, ainda que as referências bibliográficas²⁹⁷ indiquem uma continuidade da tendência do *design* como forma de expressão plástica. Verificamos igualmente a recuperação da abordagem temática,²⁹⁸ deduzida do Programa de 1948 e do Compêndio de Betâmio de Almeida, e que consideramos ser a verdadeira estrutura deste Programa, ou pelo menos o seu aspeto mais claro em termos operativos.

Por outro lado, a soma dos conteúdos provenientes do ensino técnico e do ensino liceal, dá azo a um programa com uma extensão difícil de se concretizar na prática, abrindo contudo possibilidades ilimitadas aos professores para a sua própria gestão do mesmo.

As áreas de conteúdos a considerar no plano de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem são as seguintes:

- Abordagem temática (experiências e atividades lúdicas; expressão a partir de experiências emocionais ligadas ao mundo da criança; objetos, factos e acontecimentos derivados das experiências da criança através da prospeção do meio

²⁹⁶ Anexo A.12.

²⁹⁷ ECHEVERRIA, J. – Escuela y conscientización, Editora Zero, Bilbao, 1974; FAURE, Edgar e outros – Apprendre à être, Unesco – Fayard, Paris, 1972 ; GERARDIN, Lucien – Os futuros possíveis, Morais Editora, Lisboa, 1973.; PATRICK, Georges – Design et environnement, Casterman, Paris, 1973 ; PALMER, Frederick – Visual Awareness, B.T. Batsford, Londres, 1972; PICKERING, Juhn – Visual education in the Primary School, B.T. Batsford, Londres, 1971; GREEN, Peter – Design Education, B.T. Batsford, Londres, 1974.

²⁹⁸ Ver no Anexo 12. “3. Sugestões para o desenvolvimento do Programa” pp. 74-78.

ambiente; objetos, factos e acontecimentos derivados das experiências futuroológicas da criança através da planificação prospetiva da comunidade).

- Comunicação Visual e conceitos da linguagem visual (estrutura da imagem; qualidades sensoriais dos elementos da realidade; organização visual dos elementos do real; processos de execução adequados a cada meio de comunicação; técnicas e materiais; meios de comunicação visual).
- Design (atividades predominantemente estéticas: Pintura - Escultura - Desenho - Arquitetura - Artes Gráficas - Fotografia e Filme - Banda Desenhada - Cinema e Televisão - Etc.; e outras de carácter prático: design de objetos; design gráfico; design de interiores; design de meio ambiente, urbano, de interiores, paisagístico).
- Contacto com a obra de arte.
- Relativamente a este último conteúdo, é de notar que não só é apresentado no final do programa, como aparece destacado como se fosse um “outro” programa²⁹⁹, sem articulação com os conteúdos anteriores. Este facto parece-nos um sinal evidente do conflito já existente entre as duas principais concepções da educação artística na época, a “Educação pela arte” e a manifesta e progressiva tendência da “Educação pelo *Design*.”

Planificação do processo de ensino-aprendizagem

O processo educativo é entendido como uma obra de criação de professores e alunos, fundada na qualidade das ideias e dos processos de aprendizagem. Neste sentido, é valorizada a conceptualização do processo educativo, com particular relevo para a planificação das atividades letivas onde se valoriza o processo relativamente ao resultado. Numa planificação aberta, o resultado pode ser imprevisível, aproximando-se do processo de trabalho artístico.

Para a planificação das aprendizagens ao longo do ano sugere-se um modelo de organização e sequência onde as experiências e a pesquisa a propor aos alunos se desenvolveriam, não por rubricas, mas por projetos que preenchessem uma ou mais sessões de trabalho integradas em períodos de aprendizagem. No nosso entendimento, e de acordo com as orientações dadas no Programa, o processo de ensino-aprendizagem poderia planear-se tendo em conta os seguintes aspetos:

- Ponto de partida: um tema ou área de exploração.
- Aprendizagens a realizar: pesquisa e exploração dos elementos da linguagem visual, isolados ou agrupados conforme as possibilidades do projeto e o decorrer do trabalho.

²⁹⁹ Ver em Anexo A.12.: “4. Sugestões Programáticas para o Contacto com a Obra de Arte (englobando nesta designação todos os meios de comunicação visual como arquitetura, pintura, escultura, artesanato, cinema, fotografia, televisão, etc.) na disciplina de Educação Visual do Ensino Preparatório.” Apresenta-se um programa destacado com objetivos e procedimentos próprios. Na verdade o programa que mais se aproximou das concepções da “Educação pela arte” terá sido aquele que foi proposto no *Caderno do Professor* em 1973.

- Desenvolvimento do processo de aprendizagem: definido o ponto de partida e as aprendizagens a promover, há que prever as fases do projeto e como a aprendizagem vai decorrer em cada uma delas.
- Auxiliares didáticos: instrumentos e materiais necessários (exs: diapositivos, filmes, cartazes, estampas e fotografias, revistas, livros, desdobráveis, etc.), incluindo aqueles que os alunos pudessem recolher e obter no seu meio envolvente.
- Meios e Materiais de Expressão: guaches, ceras, marcadores, pasta de papel, gesso, barro, papéis, cartões e cartolinas de formatos e qualidades variadas, linóleo ou madeira para gravura, materiais recuperados (trapos, arame, plástico, película fotográfica ou de cinema inutilizada, etc.), esquadro, compasso, etc.
- Tempo previsto (varia de acordo com a complexidade do projeto e o seu desenvolvimento faseado).
- Articulação com outras disciplinas.
- Avaliação.

A avaliação assume um carácter formativo e sumativo. No primeiro caso, a avaliação faz-se ao longo do projeto através de reflexões individuais ou de conjunto para orientar ou superar possíveis dificuldades. No segundo caso, a avaliação ocorre no final dum ciclo temporal e pretende classificar o rendimento individual dos alunos.

8.3.2 Programa de 1978-79

No ano letivo de 1978-79, é publicada uma reformulação dos programas para o Ensino Preparatório. No geral, mantém-se o plano curricular anterior, embora com algumas alterações. Pormenoriza-se a articulação horizontal e vertical do currículo e, para a apresentação do programa, privilegia-se uma organização mais esquemática ou em grelha, onde se podem observar, em correspondência e simultaneamente, os vários itens do plano de estudos das várias disciplinas (objetivos; conteúdos programáticos; resultados da aprendizagem e outros, conforme a organização de cada programa). Relativamente à disciplina de Educação Visual, o Programa começa por apresentar um texto introdutório, seguido de uma “grelha” onde se fazem corresponder os objetivos gerais do ciclo preparatório e os “comportamentos a desenvolver” (pelo aluno) nesta disciplina. A carga político-ideológica do programa anterior é atenuada e procura-se uniformizar e simplificar os objetivos gerais do ensino preparatório, dando-lhe um sentido claramente pragmático. É apresentada uma bibliografia geral e comum, sendo eliminadas as bibliografias específicas em cada disciplina.

A disciplina de Educação Visual passa a orientar-se por comportamentos deduzidos a partir dos objetivos gerais: *Saber Ver*; *Saber Comunicar*; *Saber Intervir*; *Saber Trabalhar*.

1.1. Enriquecer a linguagem visual

1.2. Ver com objetividade

1.3. Conhecer os elementos visuais e a sua interação

1.4. Empregar termos específicos

2.1. Desenvolver o sentido crítico

2.2. Criar hábitos de resolução metódica de problemas

2.3. Abrir-se socialmente

3.1. Reconhecer a importância da valorização estética do ambiente

3.2. Identificar elementos do património artístico local

3.3. Reconhecer a importância do legado artístico e da sua preservação e valorização³⁰⁰.

Orientações Pedagógicas

Mantém-se o mesmo modelo pedagógico evidenciado no programa anterior, nomeadamente em aspetos como a valorização da experiência, da interdisciplinaridade e da flexibilidade curricular. Na rubrica “Contacto com a obra de arte”, apresentada no programa anterior, verifica-se uma redução do seu âmbito de investigação, dando-se predominância às artes populares e regionais, numa empenhada clarificação da nossa entidade nacional e no valor das raízes culturais que a alimentam.

É então com uma pedagogia centrada nas atitudes, e a partir de uma base de trabalho adequada à prospeção do meio, que a disciplina de Educação Visual pretende desenvolver no aluno a compreensão dos aspetos visuais e vivenciais da tradição regional, em relação com o contexto sócio-cultural e natural em que aquele se insere. Será importante destacar que, com a presente reformulação dos programas para o Ciclo Preparatório, desaparece do currículo a disciplina de Estudos Sociais. Por sua vez, a disciplina de Educação Visual parece absorver grande parte dos temas tratados nessa disciplina, afastando-se da matriz conceptual do programa de 1975. As três áreas de exploração temática passam então a ser o “Ambiente”, “A Comunidade” e o “Equipamento”, acentuando-se a vertente do *design* utilitário, numa clara imersão no real³⁰¹.

300 Ver Anexos: A.14. e A.15. Neste último apresenta-se o quadro de “comportamentos” que se desejaria desenvolver na disciplina de Educação Visual do Ciclo Preparatório.

301 AMBIENTE: A Natureza – rios, mar, animais, estações do ano; Parques e Jardins – organização, pavimentação e embelezamento; Poluição e defesa do ambiente – habitações, escola, oficinas, edifícios agrícolas; Urbanismo – problemas locais referidos a necessidades coletivas; Património artístico – edifícios e monumentos locais; artes populares. COMUNIDADE: Trabalho – agricultura, pecuária, pesca, artesanato, indústria, comércio, serviços (domésticos e outros); Saúde – Higiene, poluição (atmosférica, sonora, visual, etc.), hospitais, problemas da terceira idade e diminuídos; Alimentação – O que se come, donde vem, como se faz, o que se deve comer, novos métodos de produção de alimentos em pequenas unidades agrícolas; Circulação – transportes coletivos e individuais, do passado e para as necessidades que sentimos, segurança e economia; benefícios e problemas criados pelos automóveis; Cultura e Recreio – Tradições das festas populares, teatro, comemorações relevantes (25 de Abril, 1º de Maio, Dias Mundiais, da criança, do ambiente, da árvore, Natal). EQUIPAMENTO: Pessoal – vestuário, utensílios, móveis, equipamento doméstico, proteção, moda; Escolar – para o estudo, a manutenção e o recreio; de apoio às escolas primárias e infantis na zona; Urbano – parques e recintos desportivos, de recreio e de cultura, miradouros, abrigos, quiosques, coretos, sinalizações.

Planificação do processo de Ensino-Aprendizagem

Tal como anteriormente, a planificação das atividades letivas organiza-se por núcleos de aprendizagens à volta de projetos, agora designados por “Unidades de Trabalho”. As atividades propostas devem adequar-se, respetivamente ao 1º ou ao 2º ano, atendendo aos interesses, capacidades e pré-requisitos das crianças. Para o 1º ano recomendam-se unidades de curta duração, incidindo sobre a exploração do meio próximo (a aula, a escola, o bairro) com o principal objetivo de aprender a ver e a representar. Já no 2º ano, as Unidades de Trabalho devem ser orientadas para a resolução dos problemas (das pessoas, da escola, da comunidade). Em cada turma, o professor deverá definir com toda a clareza os objetivos específicos de cada Unidade de Trabalho, os conteúdos programáticos a explorar e os comportamentos que pretende desenvolver nos alunos, uma vez que é sobre estes que a avaliação deverá incidir.

A Metodologia de Resolução de Problemas

Quanto à **planificação das Unidades de Trabalho**, torna-se importante definir uma sequência clara que os programadores esquematizam do seguinte modo:

- **Situação** (deteção de problemas através da análise duma situação identificada na prospeção do meio: bairro, escola, sala de aula, as pessoas, o trabalho, etc.).
- **Enunciado** (os alunos enunciam claramente os problemas que detetaram e que pensam poder resolver ou estudar em ordem à proposta de soluções. Exs: organizar a sala de convívio da escola, criar jogos para a creche vizinha, valorizar a estação de caminhos de ferro local).
- **Investigação** (orientada para a autonomia dos alunos e a criação de hábitos de documentação. Ao professor caberá essencialmente animar a recolha de elementos, criar situações motivadoras e fornecer material ou indicar as fontes de informação; prever e organizar os necessários contactos dentro e fora da escola, introduzir as técnicas visuais adequadas (desenho, fotografia, recolha de amostras, etc.)
- É a fase de arrumação de ideias e de procurar o maior número de respostas possíveis para escolher a mais adequada, ou de combinar partes de diferentes respostas numa síntese – ou, ainda, de selecionar várias respostas possíveis. Seleção feita tendo em vista a função ou materiais, a execução, o aspeto visual e estético, o tempo de execução, o custo).
- **Projeto** (s) (desenvolvimento da ou das soluções escolhidas. A apresentação pode ser particularmente importante nos casos em que não for viável passar à fase seguinte).
- **Realização** (é a fase da execução, da construção daquilo que se projetou. Não se trata de um trabalho meramente manual, pois a mudança de escala ou o trabalho coletivo criam novas oportunidades de intervenção, e a utilização de novos materiais condiciona formas de expressão ou exige novas aprendizagens).

- **Avaliação** (professor e alunos refletem sobre o trabalho realizado e procuram verificar em que medida ele responde ao problema detetado).³⁰²

Conteúdos e resultados educativos

Contrariamente ao Programa anterior cujo desenvolvimento incidia maioritariamente em sugestões temáticas, nesta reformulação não se oferecem sugestões para as Unidades de Trabalho mas, em contrapartida, apresenta-se o tipo de resultados (comportamentos e conhecimentos) que os alunos devem adquirir em cada um dos domínios dos conteúdos, conforme procuramos explicar numa forma sintética no Quadro 4 (“Conteúdos e Objetivos específicos na disciplina de Educação Visual do Ciclo Preparatório”), que apresentamos um pouco mais à frente.

Citando o Programa: “O resultado pretendido é mais do que um determinado nível cognitivo, trata-se de um processo ativo de desenvolvimento, a criatividade individual e coletiva no campo da Comunicação e do Design generalizado a todas as camadas da população.”³⁰³ O Design é assim entendido como um processo de resolução de problemas cujos passos se encontrarão presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Visual, desde a definição de objetivos até à organização e desenvolvimento do currículo. Assim, centrada no design em geral e no design para a comunicação em particular, a Educação Visual tomará como atividades especialmente relevantes:

- A pesquisa visual sobre situações da vida quotidiana (pessoais, escolares e da comunidade) para detetar problemas concretos e desencadear os processos conducentes à criação de mensagens, de objetos ou de sistemas de organização de espaços ou atividades. Um trabalho a desenvolver pela análise da realidade, pela experimentação, pela comparação e crítica das diferentes propostas, tendo em vista soluções de síntese;
- A investigação e o cadastro do património artístico regional, envolvendo alunos, professores e a comunidade na pesquisa metódica e no estudo desse património, tanto erudito como popular.

Estas atividades dariam lugar à aprendizagem de vários meios e técnicas de expressão e representação, tais como o desenho a lápis, a gravura, a impressão, as colagens, a pintura a guache ou lápis de cera, as transparências, a fotografia, o cinema, as construções tridimensionais (em gesso, arame, cartão, materiais recuperados, papel machê, etc.). Estes exercícios implicam também a descoberta e a aprendizagem simultânea dos elementos visuais que condicionam a expressão visual (Luz e Cor, Matéria e Forma;

³⁰² Anexo A.15. “1978-79: Programa (reformulado) para a disciplina de Educação Visual do Ciclo Preparatório”

³⁰³ Idem: 109

Espaço e Movimento), reconhecidos pela sua interação e intervenção (necessidades, meios disponíveis, forma-função). O desenvolvimento da criatividade far-se-ia também através de “atividades não condicionadas”, um outro termo que passará a substituir o de “expressão livre”.

Quadro 5. *Conteúdos e Objetivos Específicos na disciplina de Educação Visual do Ciclo Preparatório.*

Conteúdos	1º Ano	2º Ano
EXPRESSÃO/ SIGNIFICAÇÃO	<p>Tomar consciência da relatividade do ponto de vista na observação e na representação.</p> <p>Tomar consciência da pluralidade de sentidos que ocorre na interpretação de uma imagem;</p> <p>Leitura objetiva (formal) e subjetiva (metafórica).</p>	<p>“ Adquirir, pela exploração das situações de comunicação vividas, a noção de elementos pertinentes, emergência, reportório, código, coerência”.</p> <p>Adquirir a capacidade para emitir as suas opiniões e respeitar as dos outros.</p>
DESIGN	Compreender a relação “forma-função” em mensagens/objetos intencionais ou fortuitos.	Compreender e aplicar o Método de Resolução de Problemas a situações concretas, pessoais ou do envolvimento.
COR	<p>Observar a cor no envolvimento em aspetos como: diversidade, interação, poder expressivo, simbologia.</p> <p>Obter cores e tonalidades através de diversos materiais e técnicas: lápis, guaches, ceras, colagens, estampagem).</p>	<p>Conhecer os conceitos e experimentar as misturas de pigmentos: cores primárias e secundárias; quentes e frias. Harmonias: opostas; monocromias.</p> <p>Influência da cor: na perceção do espaço, da forma e do comportamento.</p> <p>Influência da textura e da dimensão na perceção da cor.</p>
FORMA	<p>Apreciar a qualidade visual das formas que o rodeiam, tanto isoladamente como nas relações entre si;</p> <p>Identificar os elementos que definem ou caracterizam uma forma (linha, cor, superfície, volume, textura, estrutura);</p> <p>Desenhar, modelar, etc. compreendendo a relação entre as formas das coisas e as suas funções.</p> <p>Identificar formas geométricas no meio próximo (natural ou criado pelo homem);</p>	<p>Aprofundar e consolidar o entendimento da relação forma-função (antropometria e ergonomia);</p> <p>Aprofundar a criatividade nas soluções formais a propor;</p> <p>Desenvolver o conhecimento e o rigor no traçado das construções geométricas na resolução de problemas práticos.</p>

	Executar traçados e construções geométricas simples (paralelas e perpendiculares, triângulos e retângulos; divisão do segmento de reta e da circunferência em partes iguais) na resolução de problemas práticos.	
ESPAÇO	<p>Exprimir graficamente a consciência da posição no espaço (dentro, fora, acima, abaixo; perto ou afastado, maior ou menor; aberto, fechado);</p> <p>Exprimir graficamente e verbalmente relações espaciais com o observador (grande plano, plano americano, plano de conjunto, etc.);</p>	<p>Organizar, de um ponto de vista funcional e em ordem a um equilíbrio visual, espaços bi e tridimensionais (página de monografia, arrumação da sala de aula, etc.);</p> <p>Utilizar conscientemente as ilusões de perspectiva na representação do espaço;</p> <p>Mostrar-se sensível à influência que têm, na perceção do espaço, a forma, o ritmo, a cor, a luz, e a transparência ou opacidade dos elementos que a compõem.</p>
MEIOS DE EXPRESSÃO	Adquirir conhecimentos básicos pela exploração criativa das possibilidades dos materiais, técnicas e utensílios.	Aprofundamento de técnicas que exijam maior domínio visuo-motor, melhor organização de trabalho (ex: fotografia, gesso, aperfeiçoamento de outros meios e técnicas já conhecidos).

8.3.3 Ensino Secundário Unificado, 1976

No ano letivo de 1974/75, o ensino secundário sofreu profundas mudanças. A separação entre o ensino liceal e o ensino técnico é alvo de uma enorme contestação, impondo-se rapidamente a exigência da sua unificação. Desde 1973 que se previa a fusão do ensino liceal e técnico até ao 8º ano (Lei nº 5 / 73) e, na sequência do 25 de Abril de 1974, esta é uma das primeiras medidas a ser implementada. Em 1975, os sistemas de ensino técnico e liceal são extintos e em 1976 começa a entrar em funcionamento o “Ensino Secundário Unificado”. No ano letivo de 1976-77 entra em funcionamento o 7º ano unificado, no ano seguinte, o 8º ano e em 1978/79, o 9º ano. A partir do 9º ano diversificavam-se as áreas curriculares constituídas por grupos de disciplinas optativas de carácter pré-vocacional, incluindo alguns dos cursos anteriormente ministrados no ensino técnico. Suprime-se a “formação feminina” e instaura-se a coeducação. A unificação do ensino secundário gerou um largo consenso social, pois julgou-se que desta forma se poria fim à discriminação social no ensino.

A partir de 1975, os programas para as várias disciplinas, quer do ciclo preparatório, quer do ensino unificado, passaram a ser reunidos, publicados e distribuídos às escolas,

sob a forma de “cadernos” em formato A5 ou A4. A edição correspondente ao Despacho nº 310 / 75 começa com um pequeno texto introdutório onde se diz o seguinte:

“A queda do regime fascista e o progresso da democratização iniciado em 25 de Abril de 1974, tornaram inutilizáveis, na sua maior parte, os programas dos ensinos básico e secundário. Foi por isso necessário, e num período de tempo manifestamente insuficiente para a indispensável e profunda remodelação das estruturas curriculares,

proceder-se à renovação dos planos de estudo, de modo, a pôr desde logo, a escola numa via de serviço às profundas transformações em que o País está empenhado. Nesse sentido vigoraram, a título experimental, durante o ano letivo 1974/ 75, as alterações que então foi possível introduzir. Passado um ano de experiência, surgem novas pistas, tiram-se conclusões, que permitem, desde já, avançar novas alterações que, sem constituírem ainda uma necessária e desejável reforma, são no entanto, novo passo no sentido duma profunda reorganização de todo o sistema educacional português.”

Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), pela qual é extinto o “Ensino Unificado”, cuja designação correspondeu a um período e a um plano de ajustamento curricular entre os extintos sistema técnico e liceal. Decreta-se que o ensino básico passaria a compreender três ciclos de escolaridade segundo um plano curricular unificado (Art.8º); que o ensino secundário passaria a oferecer vias diferenciadas através de cursos orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento dos estudos (Art. 10º); e que os manuais escolares seriam, entre outros, recursos educativos privilegiados (Art.41º). Em consequência deste reajustamento, a disciplina de Educação Visual viria a ser alargada ao 9º ano. Após a Lei de Bases do Sistema Educativo, suceder-se-ia a Reforma da Organização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário³⁰⁴, que ultrapassa o limite temporal que propusemos para a nossa investigação.

A disciplina de Educação Visual do Curso Unificado (7º e 8º anos), com a duração de duas horas semanais, tem a publicação do seu programa em 1976. Esta disciplina do conjunto do plano de estudos do ensino secundário tem como objetivos:

- Desenvolver a capacidade de comunicar (expressar, representar, projetar, recriar) a partir de e em resposta a problemas concretos.
- Promover a formação de um sentido crítico relativamente à ordem visual e estética do envolvimento, no sentido de o aluno vir a contribuir para uma melhoria da qualidade de vida e da valorização do património natural e humano.

O meio envolvente, correspondendo à “zona de descoberta”, permitiria o encontro com o “objeto” a ser estudado nas suas vertentes formal e comunicativa. Relativamente a este, natural ou criado pelo Homem (objeto industrial, arte e artesanato), chama-se também a atenção para a relação “forma-função”.

³⁰⁴ DIÁRIO DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 26/89, de 26 de agosto.

O processo criativo é despertado pela área de “Expressão e Comunicação Visual”, pela qual o aluno é levado a desbloquear as suas inibições gráficas e a desenvolver capacidades de análise e criação de objetos de comunicação visual.

Como resultante de todo o processo educativo deveria surgir, em atitude permanente, a intervenção valorizadora do meio envolvente. Estes estudos, na medida em que pretendem conduzir à solução de problemas concretos, constituem uma introdução ao *Design*. Para o 9º ano reserva-se a disciplina de Desenho, também presente em todas as áreas vocacionais, a qual pretendia dotar os alunos das bases fundamentais para a expressão e a representação técnica e interpretativa, necessárias à criatividade em todas essas áreas, com destaque para os cursos de Mecanotecnia, Eletrotecnia, Construção Civil e Arte e Design.

Relativamente à proposta programática de 1973, mantêm-se comuns os conteúdos derivados da linguagem visual e a observação e representação de formas do real. São, contudo, eliminadas as atividades exploratórias a partir de exemplos da arte em geral e da arte em Portugal, acentuando-se a abordagem ao *design*, quer em objetos de comunicação visual, quer em objetos de equipamento.

Como sugestões de trabalho, são referidos os exercícios de observação direta (esboços, apontamentos, fotografias); a exploração dos diversos meios expressão plástica; a recolha e a recuperação de materiais para uso coletivo; a conceção e realização de objetos de execução simples; a representação rigorosa; a leitura e realização de gráficos, plantas e outros esquemas elementares; a pesquisa e análise de documentos escritos e visuais; a organização de dossiers e de painéis informativos; a realização de exposições, jornais, folhetos, etc.; a discussão e as conclusões em grupo.

Relativamente à avaliação, propõe-se pela primeira vez um conjunto de parâmetros com a intenção de regular o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente

- Criatividade e expressão adequada às diferentes situações;
- Compreensão crítica do envolvimento visual;
- Aquisição de conhecimentos e domínio das técnicas de expressão;
- Intervenção valorizadora do meio e colaboração positiva no trabalho de grupo³⁰⁵.

Para a organização desse processo, e no seguimento do Ciclo Preparatório, recomendam-se aos professores as seguintes atitudes:

- Coordenação interdisciplinar;
- Atender à progressiva e gradual dificuldade ou intensidade dos conteúdos a integrar nas propostas de trabalho;
- Aprofundamento dos conteúdos em função dos alunos e das características do meio;
- Propor situações que permitam diversas opções.

305 Ministério da Educação Direção Geral do Ensino Secundário. Divisão de Programas e Métodos: Programa do Curso Geral Unificado a vigorar a partir do ano letivo de 1976-77 (Pág. 5).

Sugere-se uma metodologia para a planificação por Unidades de Trabalho e, tal como preconizado para o ciclo anterior, concebidas a partir do Processo de Resolução de Problemas ou Metodologia do *Design*.

No processo de ensino-aprendizagem, os auxiliares didáticos³⁰⁶ seriam abrangentes e francamente abertos ao exterior. Além da extensa bibliografia para os professores apresentada no Programa, consideram-se outros mais dirigidos para as situações de aula: livros, revistas, fotografias, estampas, desenhos técnicos, catálogos, amostras, folhetos e cartazes; recursos audiovisuais tais como coleções de diapositivos e filmes editados pelo ITE (Instituto de Tecnologia Educativa)³⁰⁷; equipamentos de diversa natureza como ferramentas e aparelhagens audiovisuais; objetos (modelos com interesse formal ou construtivo), quadro negro, material de pintura, gravura e fotografia, material para o desenho geométrico, etc.; e atividades de conhecimento promovidas através de visitas de estudo (centros de produção, centros de arte), exposições e espetáculos.

Quadro 6. Mapa de conteúdos e áreas de exploração para a disciplina de Educação Visual do Curso Geral Unificado e Desenho do 9º ano

CURSO GERAL UNIFICADO	OBJETO E ORGANIZAÇÃO FORMAL (INTRODUÇÃO AO <i>DESIGN</i>)	
	Expressão e comunicação visual (análise e criação de mensagens visuais)	Relação forma-função (análise e criação de objetos)
7º Ano Educação Visual	<u>Expressão plástica não condicionada</u> (temática livre; aplicação e recriação dos elementos visuais e suas interações através de experimentações técnicas bi e tridimensionais).	<u>Elementos visuais e as suas interações</u> (luz-cor; forma, textura, estrutura, organização de superfícies; equilíbrio, movimento e ritmo); Estudo da relação forma-função em

³⁰⁶ Além dos programas para a disciplina de Educação Visual, o Ministério da Educação e Investigação Científica, através da Secretaria de Estado e Orientação Pedagógica, faz publicar, entre 1975 e 1979, um conjunto de cadernos temáticos para apoiar os professores desta disciplina: “Educação visual: organização formal”; “Educação visual: fotograma e heliografia: fotografia: documentação e textos de apoio para os professores do 7º ano de escolaridade”; “Educação visual: signos visuais: representação do real”; “Educação visual: design”; “Educação visual: documentação e textos de apoio”; “Educação visual: banda desenhada”; “Educação visual: luz-cor”.

³⁰⁷ O Instituto de Tecnologia Educativa, instituído pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, sucede ao Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação, para ele transitando todos os seus direitos e obrigações. Pelo Decreto-Lei n.º 71/73 de 27 de Fevereiro detalham-se as funções deste organismo, nomeadamente o de colocar ao serviço de todos os sectores educativos os meios mais actualizados, particularmente os áudio-visuais. Betâmio de Almeida assume a função de direcção do ITE em 1976, que exerceu até ao seu falecimento em 1985. Aqui desenvolveu um assinalável trabalho de investigação e coordenação de equipas na produção de materiais áudio-visuais para a disciplina de Educação Visual. Relativamente à promoção das tecnologias educativas em Portugal, ver artigo de Elias Balco e de Bento Silva, com o título “Tecnologias Educativas em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação”, publicado na Revista Portuguesa da Educação, 1993, 6 (3), 37-55, e disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993.6\(3\).37-56\(EliasBlanco%2526BentoDuartedaSilva\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993.6(3).37-56(EliasBlanco%2526BentoDuartedaSilva).pdf)

	<p><u>Comunicação e signos visuais</u> (índices, signos e sinais visuais no envolvimento; Expressividade do gesto, mímica).</p>	<p>exemplos da natureza e objetos fabricados pelo Homem (objetos de uso pessoal, equipamento, arte e artesanato).</p>
<p>8º Ano Educação Visual</p>	<p><u>Técnicas de representação</u> (a partir da análise da qualidade visual do meio envolvente).</p> <p><u>A comunicação através de signos visuais</u> (o processo de transmissão e receção; denotação e conotação; monossemia e polissemia; os suportes visuais, leitura de diversos tipos de mensagens visuais).</p> <p><u>A evolução dos meios de comunicação visual</u> (pintura mural, tapeçaria, vitral, baixo-relevo; invenção da Imprensa; cartaz, livros, revistas, jornais, B.D., tecnologias da imagem; fotografia, cinema, T.V., etc.).</p> <p><u>Estudo dos problemas elementares da comunicação visual</u> (funções sócio-culturais, informação, publicidade, recreação).</p>	<p>Evolução das formas funcionais</p> <p>Análise da qualidade formal e funcional do meio envolvente.</p> <p>Representação técnica de formas:</p> <p>Noção de vista e de corte.</p> <p>Desenho cotado: planta, alçado, e corte; escalas.</p> <p>Traçados geométricos relacionados com as formas funcionais estudadas.</p>
<p>9º Ano Desenho</p>	<p><u>Expressão gráfica livre</u> (formas imaginadas /observação, análise e representação do real).</p>	<p><u>Representação técnica de formas</u></p> <p>Observação e análise formal de objetos e formas do real (sólidos geométricos, equipamento, arquitetura, etc.) visando a sua representação através das convenções da expressão gráfica rigorosa (normalizações, escalas, gráficos). Traçados lineares; Sistemas de Representação (Projeções ortogonais; Axonometrias).</p>

8.4 Os conceitos básicos do Programa de Educação Visual

No que se refere aos conteúdos, são os elementos da linguagem visual que se mantêm em continuidade como saberes nucleares, ainda e sempre à volta do estudo, representação e criação de formas, ou em exercícios de comunicação visual. O elemento inovador neste programa parece-nos, sem dúvida, a valorização da experiência do real e, conseqüentemente, do sentido crítico e interventivo virado para a resolução de problemas do envolvimento. A este respeito não podemos deixar de particularizar as duas grandes questões que passam a dominar a disciplina de Educação Visual – *Design*, e Comunicação Visual – e que, pelo estabelecimento de métodos e conteúdos aparentemente novos, nos conduziu a uma revisão destes conceitos desde o passado, ao longo da vigência da disciplina do Desenho, até ao estabelecimento da disciplina de Educação Visual.

8.4.1 Educação pelo Design

Tido como “mãe de todas as artes”, o sentido funcional do exercício do Desenho não é um aspeto novo mas não existia sob o enquadramento do conceito de *Design*. Relembremos alguns apontamentos reunidos no Capítulo 1 (“Antecedentes ao ensino do desenho no sistema público de ensino: a relevância do desenho no Sistema Clássico”), mais propriamente nas obras de Francisco de Holanda, *Diálogos de Roma* e em *Da Sciencia do Desenho*, onde este enuncia as diversas situações a que o desenho se aplica, procurando evidenciar o seu carácter conceptual e interdisciplinar. Durante o século XIX, a consideração das finalidades úteis e sociais do desenho está na raiz do ensino técnico, cujo desenvolvimento passaria progressivamente pela aplicação das suas diversas modalidades em situações concretas da vida e da atividade económica, por sua vez, no ensino liceal, a transferência de conhecimentos em Desenho é utilizada, sobretudo através do desenho geométrico, em exercícios de carácter abstrato e puramente formal, sob a prática da estilização. Só a partir dos anos 50 se introduz, neste sistema de ensino, a aplicabilidade dos exercícios de composição decorativa a objetos de uso corrente. Neste longo percurso, não é evidente a consciência do poder de transformação proporcionado pela educação artística. O “modelo expressivo”, defendendo uma educação estética, acredita que esta pode transformar interiormente o indivíduo, mas nunca se fala do seu contributo para a transformação social, mudança de atitude ou valores de vivência e cidadania, deixando-se estes comportamentos sob a indefinição do termo “prospetividade”. Ora, o que acontece após o 25 de Abril de 1974 é justamente a necessidade e urgência em organizar uma educação para a mudança, envolvendo os cidadãos na construção duma sociedade democrática, no que os programadores da disciplina de Educação Visual pensam alcançar através de uma “educação pelo *Design*”. Desde a Escola da *Bauhaus*, onde o *design* surge associado aos movimentos artísticos de vanguarda até ao período em que é transposto para o âmbito da educação em Portugal,

em meados dos anos 70, o *design* tornou-se uma disciplina com capacidade de resposta ao tempo e respetivas condições sociais.³⁰⁸ Sendo assim, vimos o conceito ir-se alargando a partir de preocupações predominantemente formais até à resolução de problemas da vida dos homens e das sociedades contemporâneas, tomando configurações tão diversas como *design* ambiental, *design* social e *design* ecológico. A problemática do *design* urbano e ambiental começa por ser alvo de estudo dos arquitetos da *Bauhaus*, um percurso interrompido pela 2ª Guerra Mundial e pelos regimes ditatoriais que se serviram da arquitetura como símbolo e afirmação do poder. Uma das expressões de divulgação e desenvolvimento desse pensamento pioneiro derivou dos CIAM (Congressos Internacionais da Arquitetura Moderna), com uma primeira edição em 1928, cujo propósito inicial foi a luta contra a influência das Academias e do seu formulário inadequado à nova sociedade. Após a guerra, o congresso de 1947 em Bridgwater lançava como objetivos a criação de um ambiente físico que desse satisfação às necessidades emocionais e materiais do homem e que simultaneamente estimulasse o seu espírito. Acrescem, pelos estudos de psicologia, psicanálise e sociologia, o reconhecimento da relação dialética entre a razão e a emoção e o surgimento de teorias fundadas na motivação individual e no reconhecimento do *locus* como meio de construção da individualidade.

O *Design*, entendido como um processo de intervenção consciente e determinado no mundo em que nos inserimos, constitui, por si próprio, um fator determinante no processo de transformação do ambiente e dos equipamentos do homem e, por consequência, do próprio homem, proporcionando uma significativa capacidade de intervenção no quadro das transformações sociais³⁰⁹. O designer assume responsabilidades que o obrigam a participar ativamente na realidade em que vive e sobre a qual atua, devendo manter-se profundamente consciente do valor cultural dos objetos e dos espaços, nomeadamente no respeito pelas características locais relativamente à tradição cultural e à produção de forma, de modo a operar uma síntese entre as necessidades e as soluções com os valores e símbolos comunitários pré-existentes. Uma tarefa que implica o contributo interdisciplinar de múltiplas especialidades, um apurado sentido de observação, uma visão de prospetividade e de integração. Ao alargamento do *design* aos modos de organização de vida damos o nome de “*design* social”.

António Sena da Silva³¹⁰ aborda a perspetiva didática do *Design*, não só em termos de organização de ferramentas para o ensino, mas também enquanto método didático. Este

³⁰⁸ Ver: Margarida FRAGOSO (2012). *Design Gráfico em Portugal*. Livros Horizonte.

³⁰⁹ Manuel Costa MARTINS. O design e a sociedade de consumo. *Arte Opinião* nº 9, Mar/Abr. 1980. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (pp. 2-4). Manuel Costa Martins (1922-1995) foi arquiteto, pintor, fotógrafo, tendo feito parte da primeira geração de professores do IADE após a sua fundação, em 1969. Com o arquiteto Victor Palla (1992-2006), expôs e publicou em 1957-1959 Lisboa Cidade Triste e Alegre, uma obra considerada excecional no panorama da fotografia portuguesa.

³¹⁰ SILVA, António Sena da: Design e didática. *Arte Opinião* nº 13, Jan/Fev. 1981. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p.36-37).

último aspeto permite-nos compreender todo um programa incidindo no percurso do ensino-aprendizagem. Na vertente das ferramentas para o ensino, o *design* poderia criar instrumentos físicos para melhorar (ou acelerar) certas formas de aprendizagem, reforçando eventualmente o peso do discurso didático em sentido único (máquinas de ensinar, apoios audiovisuais diversos, fichas de ensino, gráficos, mapas, organogramas, ilustrações e paginação de textos didáticos). Para além deste aspeto específico, o autor considera que o *design* pode, de um modo mais alargado, desenvolver em cada indivíduo (e em cada grupo) a capacidade de interrogar, de propor e, sobretudo, de intervir e afastar, pelo método de interrogação e questionamento crítico, todas as formas de totalitarismo. Para Sena da Silva, refletir e produzir artefactos com as suas próprias mãos são atividades que têm sido quase totalmente eliminadas da vida do homem contemporâneo, aspeto que, na sua opinião, implica uma alienação generalizada que retira o sentido da participação democrática na gestão das sociedades.

O homem que não tem o hábito de analisar uma situação, enunciar um problema, definir um objetivo, estabelecer um inventário dos meios desejáveis e dos recursos disponíveis... O homem que não tem o hábito de intervir participando em opções coletivas, transformando ou criando com as suas próprias mãos respostas a necessidades materiais detetadas. A este homem só resta tornar-se em instrumento dócil de totalitarismos tecno-burocráticos adjetivados de democráticos” (...) “Aprender a refletir sobre situações correntes, trazendo-lhes uma contribuição crítica e criativa, numa perspetiva interdisciplinar, permite uma formação eventual mais capaz de responder às necessidades de uma vida social caracterizada por uma sucessão de situações novas e divergentes, incompatíveis com um regime de respostas pré-elaboradas.”³¹¹

Partindo do princípio de que a intervenção educativa tem por fim formar homens capazes de participar numa sociedade melhor, para Sena da Silva, a práxis do *design* pode oferecer exemplos de métodos e de atitudes que, na escola e sob o aspeto didático, podem contribuir para atingir esse objetivo. Na sua opinião, um processo de aprendizagem que recorra a uma metodologia do *design* pode ser desenvolvido de várias maneiras, nas circunstâncias mais diversas e a partir de qualquer pretexto. A procura do enunciado correto dos problemas e dos objetivos e a avaliação obrigatória de cada diligência pela produção de um testemunho visível, são em geral suficientes para evitar a especulação desordenada e a falta de objetividade. Ainda que a metodologia do projeto ou da resolução do problema tenha, da tradição positivista, a propensão para a racionalidade e para a objetividade, a flexibilidade do método e a sua necessária meta-reflexão não incidem na busca da verdade e da universalidade, mas na procura de soluções que se sabem à partida transitórias tendo em conta o dinamismo social. Neste sentido, a educação para o *design* e pelo *design* tem como uma das suas finalidades preparar o público/educandos para assimilar e compreender a utilidade do design na vida

³¹¹ Idem, *ibidem*.

das pessoas e das comunidades e a incorporação do método como modo de pensar a vida própria e a da comunidade, tomando sentido na expressão de Moholy Nagy: “*Design para a vida.*”³¹² A metodologia do *design*, é explicada por Sena da Silva nos mesmos termos em que surge no Programa de Educação Visual, o que nos dá uma ideia do consenso teórico e concetual que na época se gera à volta deste modelo educativo.

Helder Pacheco, já referido neste trabalho a propósito da sua intervenção como programador durante a Reforma Veiga Simão, fundador da disciplina de Educação Visual no pós-25 de Abril e co-responsável pelo programa no âmbito do Ensino Unificado, oferece, num artigo publicado em 1984, um esclarecimento acerca do que entende esperar-se duma educação pelo *Design*³¹³. Refletindo a sua própria experiência como professor do ensino técnico e o conhecimento das experiências educacionais que, conforme já referimos, vinham sendo levadas a cabo pelo ensino técnico no sistema educativo inglês³¹⁴, nomeadamente o *Schools Council Design and Craft Education Project*, Pacheco problematiza a didática tradicional da disciplina de Desenho, repudiando as abordagens formalista e utilitarista. Em linhas gerais, para este professor, a Educação Visual é aprender a ver o ambiente, o património cultural, e intervir no sentido de valorizar as culturas tradicionais do país. O seu principal contributo centra-se na valorização do património nacional, propondo um currículo flexível e regionalizado. Defende a organização do programa por “grandes blocos” ou “unidades temáticas” e a imersão na realidade para o encontro com o ponto de partida das atividades na disciplina de Educação Visual. Para a operacionalização destas intenções, propõe uma pedagogia de intervenção desenvolvida a partir do trabalho de projeto. Nestes termos concebe um plano de desenvolvimento curricular tendo como princípios estruturais a abertura da escola ao meio, a flexibilidade programática e a imersão no real (utilização do meio ambiente como principal recurso educativo), cuja finalidade é o desenvolvimento das seguintes atitudes:

- Aprender a observar;
- Aprender a realizar (criação ou recriação);
- Aprender a intervir (individual ou coletivamente).

³¹² MOHOLY-NAGY, Lazlo. *Vision in Motion*. Chicago, Paul Theobald, 1947. Para Nagy, o *design* não é uma profissão, mas uma atitude.

³¹³ Helder PACHECO: Acerca de “Design”. Contributo para uma reativação criadora do trabalho escolar. In: *O Professor*, nº 69. Novembro 1984.

A maioria das referências bibliográficas apresentadas neste artigo revelam os autores e as obras que inspiram a sua conceção de design educacional:

MALDONADO, Tomás (1972): *Ambiente humano e ideología*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires;

BAYNES, Ken: *About design*. Design Council, London, 1976.

SCHOOLS COUNCIL DESIGN AND CRAFT EDUCATION PROJECT. *You are a designer*, Edward Arnold, London. 1974; *Design for today*; *Looking at Design*, 1975; *Education through design and craft*.

THOMPSON, Russel e STUART, Jayne E. (1973). *Design and the environment*. Holmes MacDougall, Edinburg.

EGGLESTON, John (1976). *Developments in Design Education*. Open Books, London.

BERNSEN, Jens (1983). *Design: The problem comes first*. Danish design Council, Copenhagen.

GASSON, Peter (1974). *Theory of Design*. B.T. Baresford, London.

³¹⁴ Ver Apêndice 7. “Design Education no sistema educativo inglês – Anos 50-70”.

A Educação Estética passa a ser entendida como um campo de ação criativa, traduzido no trinómio “Saber Pensar – Saber Ver – Saber Fazer”.

É nesta ordem de ideias que surge a proposta de uma educação integral através do Processo de *Design* (resolução de problemas / tomada de decisões), com planeamento letivo faseado e evolutivo, organizado por unidades de trabalho.

8.4.2 Comunicação Visual

A problemática da Comunicação Visual decorre das características comunicativas das sociedades contemporâneas, pelo que é pertinente o seu estudo e inclusão no Programa da disciplina de Educação Visual. O cinema é tornado acessível ao grande público, a televisão é divulgada em Portugal a partir dos anos 60, a invasão dos mecanismos visuais publicitários é regular nos média e no meio ambiente. Por outro lado, a nível educativo, aparecem toda uma nova série de novos recursos facilitadores da utilização e da produção de imagem. Estes recursos são amplamente referidos desde o Programa de Educação Visual de 1973, no qual se apresentam listas de filmes e de diapositivos como auxiliares educativos. Em termos de aprendizagem, por exemplo, verifica-se a exploração da fotografia e dos diapositivos, acrescentando-se estas áreas de expressão visual às tradicionais da disciplina.

A Comunicação Visual será abordada na dimensão frutiva, mediante a qual se procura desenvolver o sentido crítico do aluno, e na dimensão analítica, pela aprendizagem e compreensão dos seus mecanismos estruturais. Neste domínio, são incontornáveis, para a didatização dos conteúdos relacionados com a gramática da linguagem visual, as contribuições de Betâmio de Almeida, a que já nos referimos, e de Rocha de Sousa.³¹⁵

Da vasta e variada obra de Rocha de Sousa, iremos focar-nos, para efeitos deste trabalho, na atividade pedagógica e nas obras que publicou na área da didática da Educação Visual, nomeadamente os manuais editados pelo Ministério da Educação para a opção de Artes Visuais do Ensino Secundário: *Desenho* (1980); “*Oficina das Artes*”; “*Vídeo*”; “*Arte e Teoria do Design*”, “*Curso de Arte e Design*” (s/d); e diversas obras tendo em vista a formação de professores, nomeadamente: “*Para uma Didática introdutória às Artes Plásticas*” (1977), obra realizada com a colaboração de Helder Batista e subsidiada pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito duma bolsa de investigação, e ainda as obras editadas pela Universidade Aberta: *Didática da Educação Visual* (autoria e coordenação); *Tecnologia e Técnicas de Expressão* e *Ver e tornar visível*, além de diversos diaporamas sobre temas de artes plásticas: *Campo estrutural da*

315 João Manuel Rocha de Sousa (n. Silves, 1938). Artista plástico, escritor, crítico de arte e professor, realizou ainda diversos filmes e documentários televisivos sobre arte e artistas portugueses. Diplomado em Pintura pela Escola Superior de Belas Artes de Lisboa, aí desenvolveu a partir de 1964 a sua atividade como docente, tendo-se distinguido na área da investigação e da Coordenação Científica. Foi Professor Auxiliar Convidado no Núcleo de Tecnologia de Ensino à Distância e na Universidade Aberta, onde regeu a cadeira de Tecnologia do Vídeo no Mestrado de Comunicação Educacional Multimédia e a cadeira de Didática da Educação Visual. Fez parte de comissões para programação do ensino secundário, de onde resultaram diversas obras de caráter didático.

linguagem; “*Forma plástica integrada*”; “*Outros modos de formar*” e “*Projecto Artístico*”.

Das várias publicações didáticas, só em *Para uma didática introdutória às Artes Plásticas* encontramos as suas referências teóricas. De uma extensa lista de bibliografia não datada e maioritariamente dedicada à linguagem e comunicação visual, destacamos autores como Rudolf Arnheim (*Arte y Percepción Visual; Vers une Psychologie de l'art*), David Katz (*Gestalt Psychologie*), Gyorgy Kepes (*Il linguaggio della visione; Education de la vision; Signe, Image Symbole; Module, Proportion, Symétrie, Rythme*), Johannes Itten (*The art of Colour; Design and form*), Munari (*Design e Comunicazione visiva*), M. de Saumarez (*Basic Design*), A. Marcolli (*Teoria del campo*), Mukarovsky (*Arte y Semiologia*), etc. Muitas destas obras vêm a ser traduzidas e editadas em Portugal ao longo dos anos 80, constituindo uma base teórica para alunos, professores e praticantes do *Design* e das Artes Visuais e autores dos manuais escolares para a disciplina de Educação Visual.

O manual com o título *Desenho* publicado pelo Ministério da Educação em 1980 para a Área das Artes Plásticas do Ensino Secundário, é considerado pelo autor, conforme a nota prévia aí inscrita, o trabalho que melhor sintetiza as publicações anteriores. Ainda que o título da obra corresponda a uma designação programática oficial, na verdade a sua intenção foi apresentar um conjunto de textos e imagens visando os dados essenciais da percepção visual, no que chama de “Introdução à problemática básica das artes visuais”, onde assume a recorrência a dois conhecidos trabalhos de Rudolf Arnheim: *Arte e Percepção Visual* e *Para uma Psicologia da Arte*. Pelo que propõe um programa organizado de acordo com os seguintes conteúdos:

1ª Parte: 1. A Visão; 2. Elementos estruturais da linguagem plástica: 2.1. Ponto / Linha; 2.2. Textura; 2.3. Cor / Valor.

2ª Parte: Percepção e Forma Plástica: 1.1. Simplificação / Acentuação; 1.2. Rotação / Sobreposição; 1.3. Construção / Representação; 1.4. Movimento / Ritmo; 1.5. Espaço; 1.6. Agrupamento / Pares.

3ª Parte: Oficina e Modos de Formar: 1.1. Forma Pictórica; 1.2. Forma Escultórica; 1.3. Técnicas Mistas; 1.4. Análise Ilustrativa.

As referências apresentadas nos textos e as imagens escolhidas (obras de arte, esquemas gráficos e algumas referências fotográficas ao mundo dos objetos e da natureza) têm a intenção de mostrar uma perspetiva alargada das artes plásticas (*Desenho, Pintura, Escultura*) em âmbitos de ordem técnica, científica, cultural e mesmo profissional, num contexto de um maior conjunto de disciplinas de índole artística afins como o *design*, a arquitetura e os meios de intervenção estética no ambiente.

Quando se fala de visão não se fala apenas da capacidade de olhar, essa espantosa capacidade que nos permite registar as sensações e percepções visuais. (...) Ver é ir ao encontro das coisas, é a coordenação dos diferentes olhares, das diferentes sensações, das

*diferentes percepções, das próprias memórias que nos informam os atos e as escolhas (...). O ato de ver não é um ato passivo. Ele é tão dinâmico como a própria vida, como a própria realidade, como o desenvolvimento constante da nossa cultura sobre as coisas.*³¹⁶

Para Rocha de Sousa, “Ensinar a ver é a mais difícil das artes. Porque passa pela ciência e não recusa a poética”³¹⁷. Na sua opinião, o professor das disciplinas de índole artística é o que centraliza o conteúdo fundamental de toda a formação, sobretudo a nível básico, onde a educação da visão “integra a consolidação profunda da consciência do mundo envolvente, aciona apropriações culturais indispensáveis à compreensão de várias disciplinas, atitudes e métodos de pesquisa”³¹⁸.

Além das acima mencionadas, Rocha de Sousa participou ainda na realização da primeira obra expressamente realizada para tratar as questões da Educação Visual. Publicada pela Didática Editora em 1977 e composta por três volumes, dos quais só conseguimos localizar o primeiro e segundo³¹⁹ (Figs. 45 e 46). Trata-se de uma coletânea de textos de diversos docentes, alguns dos quais na Escola de Belas Artes de Lisboa, envolvidos na instauração da disciplina de Educação Visual: Betâmio de Almeida, Carlos Sardinha, Elisabete Oliveira, Júlio Tuna, Moreira de Sousa, Pedro Fialho e Rocha de Sousa, e diretamente envolvidos na redação dos programas, quer em 73, quer após o 25 de Abril, provando que existe um trabalho de continuidade que acompanha as mudanças introduzidas pela revolução.

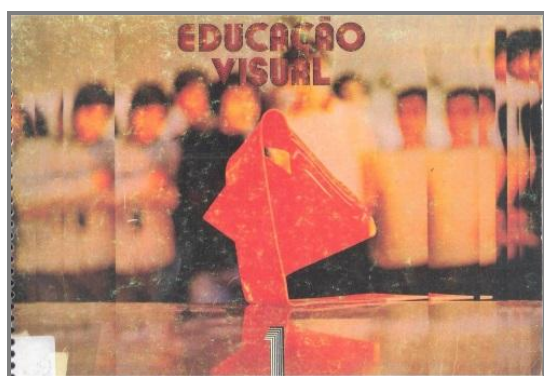


Fig. 46. Educação Visual 1, Co-autoria, 1977.

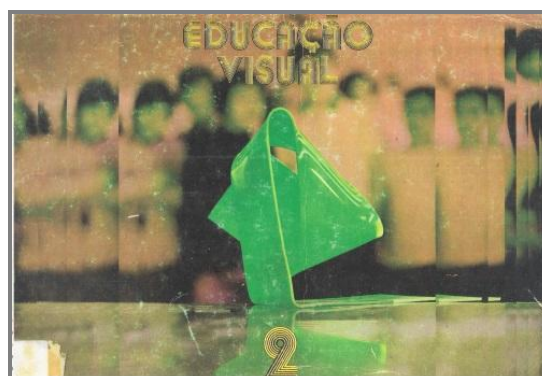


Fig. 47. Educação Visual 2, Co-autoria, 1977.

Contudo, esta obra não nos parece propriamente destinada aos alunos, ou a algum ano da escolaridade em particular, nem se nos afigura essa a intenção dos seus autores. Consideramo-lo, no entanto, como a primeira expressamente dedicada ao esclarecimento das novas questões colocadas pela disciplina de Educação Visual, e pela qual certamente

³¹⁶ SOUSA, Rocha de: *Desenho*, 1980: 11, 12.

³¹⁷ SOUSA, Rocha de Sousa. Formação de professores para as disciplinas de índole artística: aspectos do ser e do fazer. *Actas do Seminário sobre Formação de professores*, SPGL 9-10 nov. 1979: 72.

³¹⁸ Idem: 73.

³¹⁹ A obra encontra-se na Biblioteca-Arquivo do Ministério da Educação. No Anexo B.12. apresentamos os índices dos Volumes 1 e 2, pelos quais o leitor pode verificar os temas abordados e respetiva autoria.

os professores, e até os futuros autores de manuais escolares, poderão ter vindo a orientar-se em termos teóricos.

A “nota explicativa” que abre qualquer um dos livros é assinada por Júlio Tuna e reflete a preocupação em elucidar o leitor relativamente ao que se pretende com a Educação Visual e em como esta difere da tradicional disciplina de Desenho.

“Durante muitos anos houve o consenso generalizado de que, para se fazer educação visual não havia necessidade de livros, bastava olhar as coisas e, a partir delas, executar tarefas de representação gráfica. Daí que a educação visual fosse confundida com uma disciplina de desenho.

Hoje em dia, a simples prática de exercícios soltos com base em experiências ocasionais é insuficiente para se adquirir noções concretas para a compreensão do mundo visual e não responde às exigências de um mundo cada vez mais científico e tecnológico. O impacto das imagens visuais quotidianas – televisão, cinema, cartazes, revistas e publicidade (...) obrigam-nos, em termos de cultura geral e de educação visual em particular, ao conhecimento e reconhecimento desses processos conseguidos através do estudo teórico / prático apoiado em noções básicas concretas.

Por isso, propusemo-nos publicar um conjunto de livros onde são tratados, nos mais diversos aspetos, problemas visuais – educação, comunicação e artes visuais – orientados para a compreensão das realidades do mundo envolvente e que, por outro lado, possibilite a iniciação no campo do design. (...).

Por sua vez, o último parágrafo do Volume 1, da autoria de Rocha de Sousa, confirma a necessidade de um aprofundado conhecimento teórico no domínio de conceitos, de um conhecimento da linguagem visual própria dos mais diversos meios de comunicação e de uma cultura artística alargada.

(...) por muito sedutor que seja o poder da imagem – na pintura, na comunicação gráfica, na banda desenhada, no cinema, na própria publicidade – há conceitos e circunstâncias que só a escrita pode abarcar com a devida propriedade. Por isso apelamos no sentido de que este livro seja lido com esforço e atenção: ele está reforçado pela imagem, mas o seu sentido inteiro só se encontrará pela análise cuidadosa do que nele se escreveu. A educação da visão não dispensa esse esforço.

A obra é profusamente ilustrada com fotografias de espaços e figuras do mundo real, diagramas, desenhos e reproduções de obras de arte. As temáticas introduzidas no 1º volume abordam os problemas da perceção visual, da representação expressiva do real e os suportes, matérias e instrumentos, de acordo com o respeito pela individualidade no ver e no fazer.

O ambiente em que uma criança cresce, a qualidade dos estímulos visuais e sensoriais, contribui para o seu modo de “ver” e para a capacidade de encontrar soluções associadas ao “fazer” e à natureza das mensagens que irá produzir. Ver será portanto uma forma de compreender – *um processo de formular juízos, mais ou menos completos sobre as coisas. Desta maneira, a visão é tanto mais profunda e fecunda quanto maior for o*

*nosso conhecimento do mundo em que vivemos, das coisas e dos seres que nele existem. Se temos um passado rico de experiências, rico de memórias, tanto mais vasta será a nossa consciência do meio envolvente – e portanto, em princípio, a nossa capacidade de agir e comunicar.*³²⁰

A abordagem visual à forma natural e à forma criada pelo homem é realizada em termos distintos do passado, onde a sua representação era sujeita a uma observação unidirecional e cenográfica, na ideia de uma realidade fixa, imóvel, quase inalterável – *a percepção das coisas deixou de ser passiva para ser activa. Os artistas procuraram passar a ver e a representar os objetos a partir de vários ângulos, mudando sucessivamente o seu significado*³²¹. O movimento à volta do objeto (rotação, aproximação, afastamento) evidencia os elementos caracterizadores da forma e, fazendo cair convenções antigas, confirma que a realidade está em permanente mutação. Aos elementos compositivos (proporção, unidade, equilíbrio) tradicionalmente associados à representação na disciplina de Desenho, acrescentam-se agora novos fatores como “movimento, ritmo e tempo”, corpo, gesto, expressividade, acentuação, matéria.

Perscrutar o objeto é vê-lo e compreendê-lo nas suas diversas dimensões: organização, valor expressivo e função: as questões do design do objeto são um assunto tratado com mais detalhe no 2º volume, onde as noções de antropometria e ergonomia, representação técnica das formas, estruturas e consumo, são articuladas com os contextos sócio-culturais de produção.

Não podemos deixar de nos referir aos últimos dois textos do segundo volume, da autoria de Júlio Tuna, uma vez que tratam temáticas que cremos constituir o terceiro eixo da disciplina de Educação Visual. São eles, a *Sensibilização à necessidade da defesa e valorização do Património Artesanal e Artístico* e *A análise da qualidade visual do meio ambiente*³²².

O autor define Arte como um fenómeno cultural na medida em que é uma parte significativa das manifestações do ser humano. É um fenómeno universal porque tem visibilidade em todas as épocas e em todos os lugares. E, tendo em conta que é um produto da sociedade, ela é reveladora do pensamento e das condições tecnológicas e científicas a cada momento. Pelo texto são caracterizados os aspetos que identificam as chamadas “arte erudita” e “arte popular”. A “arte erudita” ou “Belas-Artes”, diz, tem como pressupostos: *espírito criador, profissionalismo, acompanhamento da evolução científica e técnica da sua época, comunicação com grupos sócio-culturais mais evoluídos* e, na maioria dos casos, uma produção representativa da ideologia dominante. Contudo, diz o autor, *a formação e individualização de um país assenta nas manifestações culturais do seu povo*. Trata-se de um tipo de produção *localizada, ligada à maneira de viver e mais próxima das necessidades do homem. Realiza objetos que lhe*

³²⁰ Vol. 1. “A Educação Visual” p.5.

³²¹ Idem, p. 21.

³²² O primeiro texto corresponde às págs. 91-102, e o segundo às págs. 103-113.

são úteis e lhe dão prazer estético. Tal é o caso do artesanato que resulta das necessidades concretas sentidas por um povo e é determinante da sua cultura. Os objetos da arte popular permitem compreender costumes locais e regionais. As soluções, estreitamente ligadas à função, são transmitidas entre gerações, dando um caráter de permanência e perpetuidade a que chamamos tradição.

O que se pretende com esta abordagem é o despertar no aluno para uma consciência dos valores identitários, para uma cultura visual desenvolvida a partir da observação, da curiosidade, da identificação e da valorização do objeto artístico e artesanal. Como tal coloca-se a seguinte questão:

Que fazer aos objetos quando deixam de estar em uso? Ignorá-los ou deixar que se percam é o apagamento do património, da nossa identidade. Vamos conservá-los e organizar museus escolares, locais, regionais, se possível integrados no seu meio ambiente para mantermos os elos culturais que nos unem aos nossos antepassados e com eles assegurar a transmissão da cultura”.

O “meio ambiente” pode ser descrito como tudo o que nos rodeia. O desequilíbrio entre os espaços naturais e os espaços edificados, as imagens, os média, a poluição, o “ruído” visual e sonoro, são fenómenos das sociedades atuais, caracterizadas por um excesso de consumo e de contaminações culturais. Face a uma tal agressão, impõe-se uma atitude crítica e ativa. Que podemos nós fazer pela qualidade do meio ambiente? Como podemos intervir em prol dum maior equilíbrio entre a natureza e a intervenção humana, e nesta os objetos criados pelo homem, onde se incluem os meios de comunicação visuais? São questões que se deixam em aberto, e às quais a disciplina de Educação Visual pretende dar uma resposta.

9 Manuais Escolares

No último Capítulo desta Tese procedemos à análise crítica dos manuais escolares publicados para a disciplina de Educação Visual no Ciclo Preparatório e no Ensino Unificado (7º e 8º anos), entre finais dos anos 70 e meados dos anos 80. A partir desta análise pretendemos verificar o modo como estes recursos educativos souberam ou não, operacionalizar os princípios programáticos, e qual a “imagem” que eles nos dão da disciplina de Educação Visual.

Começamos por fazer a apresentação dos manuais agrupados por autoria, tendo como critérios de apreciação a organização geral e as estratégias textuais e iconográficas propostas pelos autores. Após esta análise passamos a levantar os modos como são abordados os objetivos da disciplina de Educação Visual nos manuais para o Ciclo Preparatório e nos manuais para o Ensino Unificado.

Concluímos com uma síntese comparativa das concepções autorais relativamente aos procedimentos didáticos e interpretações programáticas, na disciplina de Educação Visual.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 constitui o limite temporal da nossa investigação. Com esta Lei extinguem-se as designações: “Ciclo Preparatório” e “Ensino Unificado”, o que representa o final dum período transitório iniciado no final dos anos 60. A escolaridade obrigatória passa a compreender os primeiros três ciclos do ensino básico.

9.1 Enquadramento

Entre 1967, data da criação do Ciclo Preparatório, e o início dos anos 80, verifica-se um vazio na publicação de manuais escolares para a disciplina de Desenho (do ciclo preparatório do ensino secundário) e, após o 25 de Abril, para a disciplina de Educação Visual. Como vimos anteriormente, tanto em 1967 quanto em 1973, o manual tornou-se um elemento dispensável à aprendizagem. Ao invés, o Ministério da Educação investe na formação de professores para estas disciplinas, com diversas publicações de caráter didático e profusas listas de bibliografia e de recursos para o ensino. Ainda assim, Maria Helena Abreu faz publicar, em 1973, um manual intitulado *Educação Artística*, a que já nos referimos.

Em 1979 voltam a regulamentar-se normas para a publicação de manuais escolares³²³.

Eliminada a política do “livro único”, o processo de concurso, apreciação e aprovação pelos serviços do ME é idêntico ao procedimento anterior, alterando-se somente os avaliadores, que passariam a ser “dois professores em exercício com prática de ensino na matéria”, a nomear pelo respetivo Diretor Geral. Os manuais aprovados pelo Ministério da Educação seriam divulgados em Diário da República e a sua adoção competiria aos conselhos pedagógicos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário. A divulgação dos manuais seria da responsabilidade dos autores ou das editoras, prevendo-se a oferta às escolas de exemplares para efeitos de apreciação.

Os manuais escolares que selecionamos, correspondem às primeiras edições destinadas à disciplina de Educação Visual para o Ensino Preparatório e para o Ensino Unificado após 1974. A massificação do ensino e a liberalização do comércio editorial fazem surgir diversas publicações em simultâneo e novos autores, muitos dos quais mantiveram até hoje uma atividade na conceção e autoria de manuais escolares. No seu estudo sobre o *design* do manual escolar, Graça Carvalho dá-nos algumas perspetivas das dimensões que atualmente este assume, enquanto “tipo de literatura compósita agrupada e compilada por diversas partes interessadas (especialistas, autores, editores, autoridades) ela tem como objetivo servir vários grupos de utilizadores (professores, estudantes / alunos, pais)”.³²⁴ Os manuais para a disciplina de Educação Visual publicados a partir de meados dos anos 70 resultam do trabalho de equipas pelas quais se dividem tarefas como coordenação, realização dos textos, ilustração, fotografia, paginação, etc., e por uma presença maioritária de autores do sexo feminino.

Tendo sempre como perspetiva que um manual escolar tem nos alunos os seus naturais destinatários, foi importante para nós descobrir quais as estratégias utilizadas pelos autores para comunicar os objetivos, os conteúdos e os procedimentos, e verificar se os manuais publicados no período após a instauração da disciplina de Educação Visual, conduzem à aquisição dos comportamentos que se queriam desenvolver no aluno, e em que moldes o fazem textual e iconograficamente.

Apresentamos seguidamente, no Quadro 7. a lista dos manuais publicados para a disciplina de Educação Visual, no Ciclo Preparatório e no Curso Unificado, dos quais realizamos fichas individuais e digitalizações que reunimos no Anexo B.

As digitalizações compreendem os índices dos respetivos manuais e outros elementos, como textos introdutórios ou bibliografia. Além destes elementos, que informam acerca das intenções dos autores, incluímos também algumas unidades didáticas e fichas de conteúdos pelas quais esperamos conseguir transmitir a forma como os autores propõem, textual e iconograficamente, a organização do processo de ensino-aprendizagem.

³²³ Decreto Lei nº191 de 23 de Junho e a Portaria nº 572 de 31 de Outubro. Ver: Apêndice 1. “Legislação para o manual escolar no ensino secundário (1836-1986)”.

³²⁴ Graça Carvalho 2010: pág.22. Nota de rodapé 2.

Os critérios utilizados para a observação individual dos manuais são os seguintes:

- Descrição física;
- Organização do manual;
- Estratégias Textuais;
- Estratégias Iconográficas.

Decorrente desta análise, apresentaremos uma caracterização de cada um dos manuais após o que passaremos à sua análise comparativa em aspetos como:

- Abordagem aos objetivos da disciplina;
- Desenvolvimento dos comportamentos;
- Progressão dos conteúdos;
- Organização do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 7. Seleção de Manuais Escolares para análise

Ano de Publicação	Editora	Manual	Autores	Anexo B.
1ª Edição 1980	Plátano Editora	<i>VER não é só olhar.</i> Educação Visual 1 Ciclo Preparatório.	Júlio Tuna; A. Pedreira Vilela; M. Valente Moraes	B.7. 1.
1984.	Plátano Editora	INTERVIR é projectar e trabalhar. Educação Visual 2. Ciclo Preparatório	Júlio Tuna; Luísa Oliveira M. Valente Moraes	B.7. 2.
1ª Edição 1982	Plátano Editora	Descobrir. Educação Visual: 1º Ano do Ciclo Preparatório	M. Alberta Menéres M. Fátima Coutinho	B.8.1.
1ª Edição 1982	Plátano Editora	Decidir. Educação Visual: 1º Ano do Ciclo Preparatório	M. Alberta Menéres M. Fátima Coutinho J. Alberto Cardoso	B.8. 2

2ª Edição 1984	Editora ASA	Ver / Comunicar / Intervir / Trabalhar. Educação Visual 5º Ano de Escolaridade	Margarida Magalhães Arminda Figueiredo	B.9. 1
2ª Edição 1984	Editora ASA	Ver / Comunicar / Intervir / Trabalhar. Educação Visual 6º Ano de Escolaridade	Margarida Magalhães Ana Ramos	B.9. 2.
1ª Edição 1984 1985	Porto Editora	Educação Visual. 5º Ano de Escolaridade. 6º Ano de Escolaridade	Elza Ramos Verónica Soares	B.10. 1. B.10. 2
1ª Edição 1986 1987	Lisboa Editora	<i>A Imagem.</i> Educação Visual, 5º Ano de Escolaridade. 6º Ano de Escolaridade	Isabel Pereira Margarida Cannas	B.11. 1. B.11. 2.
1984 (1ª ed.)	ASA	Educação Visual 7º Ano	Manoel Lopes	B.13.1.
1978 (1ª ed)	ASA	Educação Visual 8ºe 9º Anos	Manoel Lopes	B.13.2.
1983 (1ª ed.)	Plátano	Educação Visual 7º Ano	Júlio Tuna; Carlos Sousa Rocha	B.14.1.
1984 (1ª ed.)	Plátano	Educação Visual 8º Ano	Júlio Tuna; Carlos Sousa Rocha	B.14.2.

9.1.1 Os manuais: Ver e Intervir

Os manuais intitulados *Ver não é só olhar 1* e *Intervir é projectar e trabalhar 2*³²⁵ são as primeiras publicações para a disciplina de Educação Visual do Ciclo Preparatório após o lançamento dos respetivos programas em 1974 e 1978. Segundo a nota introdutória do manual 1, trata-se de uma obra em dois volumes que aborda os estudos básicos da educação visual de acordo com os programas.



Fig. 48. “Ver não é só Olhar”. Educação Visual 1. Ciclo Preparatório do Ensino.



Fig. 49. *Intervir é projectar e trabalhar*. Educação Visual 2. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

O volume 1 trata principalmente as questões da linguagem visual. O volume 2 apresenta um alargado conjunto de exemplos de áreas de exploração plástica bi e tridimensional, organizados sequencialmente nos capítulos *Instrumentos; Comunicar; Materiais e Técnicas*.

Todos os conteúdos são enquadrados com informações textuais e iconográficas. Com a finalidade de interagir com o aluno do 5º ano, associados a todos os conteúdos, são apresentados ditados populares, charadas, enigmas ou adivinhas, que na nossa opinião pouco importam para a compreensão desses mesmos, podendo no entanto considerar-se uma estratégia dos autores para provocar associações de ideias. Esta estratégia pretensamente lúdica é abandonada no manual para o 6º ano, o que permite obter uma maior sobriedade e clareza na sua organização.

As imagens (fotografias e desenhos) cumprem maioritariamente uma função explicativa, ilustrando estreitamente as instruções dadas no texto.

³²⁵ Júlio TUNA; A. Pedreira VILELA; M. Valente MORAIS: *VER não é só olhar*. Educação Visual 1. Ciclo Preparatório. Ed. Plátano. 1980 (1ª ed.). Anexo B.7.1.

Júlio TUNA; Luísa OLIVEIRA; M. Valente MORAIS: *INTERVIR é projectar e trabalhar*. Educação Visual 2. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Ed. Plátano. 1984. Anexo B.7.2.

9.1.2 Os manuais: “Descobrir” / “Decidir”

Os manuais escolares *Descobrir* (5º ano) e *Decidir* (6º ano)³²⁶ foram realizados por Fátima Coutinho, Maria Alberta Menéres e J. Alberto Cardoso, com a coordenação de Júlio Tuna. As ilustrações são de Isabel Quintino Cardoso. Esta obra em dois volumes é um convite à leitura, uma proposta verdadeiramente invulgar dentro da lógica dos manuais para o Desenho e, como veremos, para a Educação Visual. Maria Alberta Menéres, uma brilhante escritora para a infância e para a juventude, consegue transformar o ensino-aprendizagem em Educação Visual numa autêntica aventura, usando todas as técnicas da narrativa para explicar o que se aprende, como se aprende e para quê.

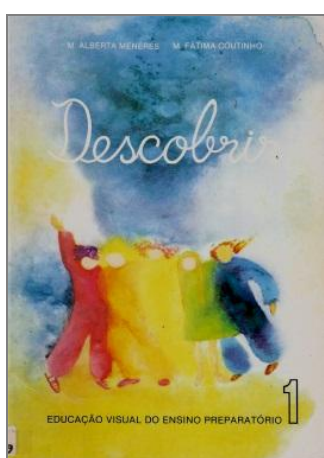


Fig. 50. *Descobrir*. Educação Visual 1. Ensino Preparatório.

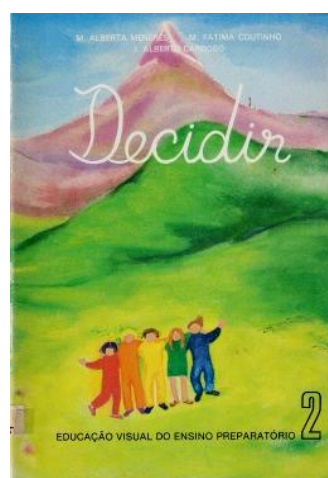


Fig. 51. *Decidir*. Educação Visual 2. Ensino Preparatório.

Os temas são enquadrados por informações e reflexões próprias do mundo das crianças, utilizando a estratégia do diálogo entre alunos ou entre os alunos e o professor. Trata-se de uma história que se desenrola ao longo de dois anos letivos (cada volume corresponde a um ano letivo: 5º e 6º anos) com uma turma da qual se destacam, para efeitos de protagonismo, cinco alunos e o professor. O manual apresenta uma sucessão encadeada de Unidades de Trabalho ou “micro-narrativas” enquadradas por informações relativas aos conteúdos, aos procedimentos e aos comportamentos que se pretendem desenvolver nesta disciplina.

A iconografia, exclusivamente composta por delicadas ilustrações a aguarela e desenhos a tinta da china que surgem intercalados com o texto, esclarece questões técnicas e dá imagem aos momentos de trabalho, de discussão, de pesquisa.

³²⁶ Anexo B.8.

9.1.3 Os manuais: Ver/ Comunicar/ Intervir / Trabalhar

Estes manuais, quer para o 5º ano, quer para o 6º ano, são organizados em três partes, correspondendo cada uma, a um tema da disciplina: Equipamento, Ambiente e Comunidade. Para cada tema são dados textos e imagens de caráter informativo, exercícios de aplicação e “propostas de trabalho” onde se integram os conteúdos: Linguagem Visual; Meios de Expressão; Técnicas e Materiais.

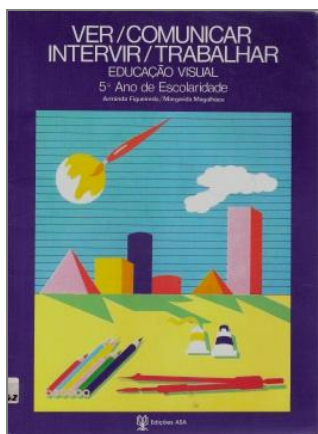


Fig. 52. Ver / Comunicar/ Intervir/ Trabalhar. Educação Visual 6º ano de escolaridade.



Fig. 53. Ver / Comunicar/ Intervir/ Trabalhar. Educação Visual 5º ano de escolaridade.

As propostas de trabalho, organizadas segundo o método de resolução de problemas, são desenvolvidas até à fase da investigação. Cada unidade é apresentada através de informações textuais e visuais que pretendem sensibilizar e motivar o aluno, ou suscitar através do questionamento, a sua compreensão da problemática.

As restantes fases do processo são deixadas em aberto, ficando ao arbítrio do professor e do(s) aluno(s) a escolha da solução para o problema e dos processos e das técnicas de expressão. No fim do manual para o 6º ano, as autoras apresentam um “Dicionário de Conteúdos”, organizado por ordem alfabética e composto por conceitos de várias categorias a que se associam definições e ilustrações. Este “dicionário de conteúdos” dá informações relativas aos meios de expressão e aos traçados geométricos. A ideia das autoras é que, conforme a conveniência ou as necessidades da unidade de trabalho, o aluno possa obter esclarecimentos, fazer escolhas e tomar decisões.

As autoras utilizam o discurso direto e a estratégia da incorporação, exprimindo as falas e os pensamentos dos alunos a partir de um personagem (o aluno) em banda desenhada. Este personagem (o aluno) e um outro (o professor) vão aparecendo em quase todas as páginas do manual. As “vozes” (balões de fala) destes personagens representam o elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem e vão assinalando pontualmente, ao longo dos textos informativos, o tipo de questões ou reflexões que se colocariam ao aluno.

O manual é ilustrado com fotografias, esquemas, desenhos, com particular destaque para diversos apontamentos em banda desenhada. No geral, a imagem cumpre sobretudo uma função informativa, com exceção dos dois protagonistas do livro (cartoons) que procuram estabelecer uma relação de identificação com o público-alvo (professor e aluno).

9.1.4 Os manuais para Educação Visual de Elza Ramos e Verónica Soares

Na abertura do manual para o 5º ano encontramos um apontamento dirigido aos professores onde as autoras esclarecem as intenções que nortearam a realização da obra (*ajudar os alunos a descobrir as suas potencialidades e a concretizá-las com confiança na sua expressão original*).

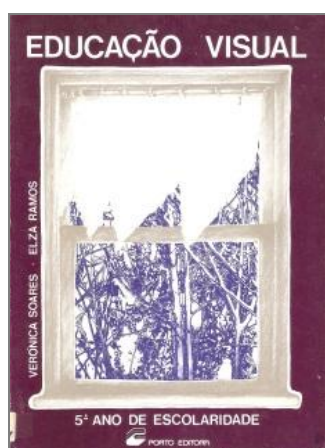


Fig. 54. *Educação Visual*. 5º ano de escolaridade. Elza Ramos e Verónica Soares.



Fig. 55. *Educação Visual* 6º ano de escolaridade. Elza Ramos e Verónica Soares.

O manual compreende duas partes dirigidas, cada uma, aos objetivos da disciplina: Ver e Comunicar.

1ª Parte Ver: as formas na natureza; as formas produzidas pelo homem; elementos definidores das formas: estrutura, cor, geometria, forma-função.

2ª Parte Comunicar: meios de expressão bi e tridimensionais, teoria da cor; traçados geométricos; linguagem visual e códigos normativos.

Relativamente, aos objetivos Intervir e Trabalhar, as autoras apresentam textos sintéticos onde explicam o modo como estes se cumprem, quase sem se dar por isso, ao longo do ano letivo.

O manual para o 6º ano visa o aprofundamento dos conteúdos de modo a permitir que, no final do ciclo preparatório, o aluno seja capaz de se exprimir e comunicar visualmente com autonomia e criatividade. Os enquadramentos são mais aprofundados

no domínio dos contextos (p.ex. introduz-se a temática do Património) dando mais referências culturais e artísticas.

Este livro desenvolve os conteúdos da Linguagem Visual nos domínios Espaço, Forma e Cor, de modo a dar cumprimento aos objetivos Ver e Comunicar, e sugere a realização de novos exercícios pelos quais se alarga o conhecimento relativamente a técnicas e meios de expressão.

O manual organiza-se mediante apresentação de um conjunto de curtas e sucessivas unidades temáticas (“*Tu em relação a...*”; “*Tu e o teu espaço*”, etc.) invariavelmente divididas em duas tarefas: em primeiro lugar “Ver / Observar” e depois “Representar / Comunicar”. Para ambas as tarefas são dados enquadramentos teóricos e visuais, sendo que para a segunda, de natureza mais ativa, são apresentadas propostas de trabalho que incluem a explicação das técnicas e de meios de expressão.

O manual apresenta textos curtos onde as autoras utilizam uma linguagem em discurso direto que, sem ser infantilizada, nos parece acessível ao público-alvo. Predominantemente visual, este livro é ilustrado com fotografias a preto e branco, reproduções de obras de arte, trabalhos dos alunos e desenhos explicativos. As imagens, determinadas pela temática, e por vezes ocupando páginas duplas, têm impacto visual e contribuem para a educação estética e visual dos alunos.

9.1.5 Os manuais: A Imagem 1 e 2

O manual para o 5º ano é dividido em três partes: 1. Propostas de Trabalho (A Escola; A Capa; O Natal; As Profissões; A Banda Desenhada); 2. Elementos Visuais (Espaço; Forma; Cor); 3. Meios de Expressão (Grafite; Lápis de Cera; Canetas de feltro; Guaches e Colagem). No final é apresentada uma *Breve Biografia dos Artistas Representados* ao longo do livro.

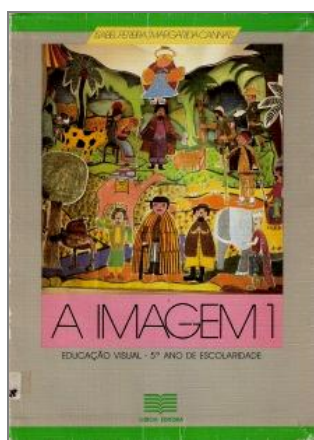


Fig. 56. *A Imagem 1*. Educação Visual, 5º ano de escolaridade.

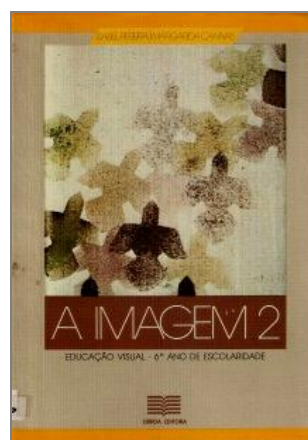


Fig. 57. *A Imagem 2*. Educação Visual, 6º ano de escolaridade.

O livro para o 6º ano é organizado de forma idêntica ao anterior, sendo apresentadas novas Propostas de Trabalho (O Pátio; O Património; O Teatro; O Ruído) e Meios de Expressão (Impressão; Fotografia; Papiroflexia; Criação de Volumes). Introduce-se no final um capítulo sobre Valores da Arte Popular e da Arte Erudita.

As “propostas de trabalho” são descritas de acordo com a metodologia de resolução de problemas. Através de pequenos sinais geométricos vão sendo dadas aos alunos, orientações, sobre o tipo de comportamento esperado em cada uma das fases deste método. No final de cada “Proposta de Trabalho”, as autoras desenvolvem a questão da Avaliação na disciplina, apresentando critérios adequados à natureza do trabalho desenvolvido.

Os textos são curtos, com predominância da imagem, que ocupa de metade a 2/3 de cada página. Todo o manual é escrito no discurso indireto e na 1ª pessoa do plural (*Vamos resolver o problema da comunicação..., Começamos por...*).

O manual é ilustrado com fotografias, reproduções de obras de arte, trabalhos dos alunos e banda desenhada. No geral, a imagem cumpre uma função informativa, sentindo-se contudo uma preocupação estética na sua escolha e enquadramento nas páginas.

Os temas são contextualizados por fotografias do real.

A utilização de reproduções de obras de arte ou de trabalhos dos alunos exemplificam os resultados que se podem obter com as técnicas e os meios de expressão.

Os manuais oferecem uma organização muito clara, sugerindo, de forma sintética, soluções para a planificação na disciplina e, quando tal se justifica, a possibilidade de colaborações interdisciplinares. As matérias de contextualização são tratadas de forma eclética, dando exemplos da natureza, de formas construídas pelo homem e, nestas, de obras de arte.

9.1.6 Os manuais de Manoel Lopes para o Ensino Unificado

Manoel Lopes realiza, entre 1979 e 1984, dois manuais destinados à disciplina de Educação Visual do Ensino Unificado onde aborda todos os conteúdos programáticos destinados a este ciclo de escolaridade.

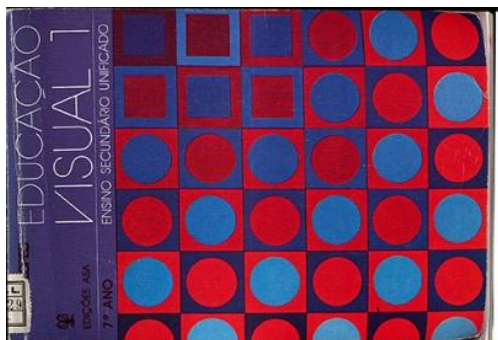


Fig. 58. Educação Visual 1. 7º ano do Ensino Secundário Unificado. Manoel Lopes.

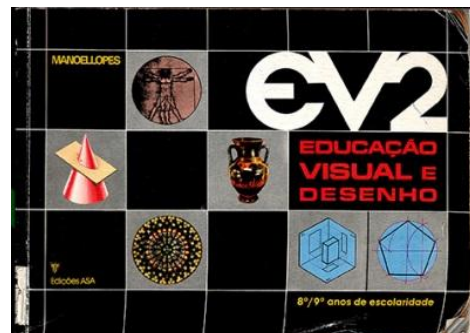


Fig. 59. Educação Visual 2. 8º e 9º anos do Ensino Secundário Unificado. Manoel Lopes.

Na introdução ao manual para o 7º ano (1984), o autor explica as intenções que presidem ao seu trabalho e refere-se à organização do livro:

Com a publicação deste livro procuramos ajudar o aluno na exploração do seu meio envolvente descobrindo novas formas. A abordagem é sistematizada ao longo de 13 unidades integradas nos conteúdos programáticos. Cada unidade engloba a motivação para o tema a tratar, dando lugar a observações e concretizações que poderão servir de exemplo para outros trabalhos.

*A imagem, que é a base da transmissão dos conhecimentos neste livro, é completada com texto de linguagem simples, clara e objetiva*³²⁷.

O autor define, como objetivos específicos, o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Ver (observar, pesquisar, conhecer, apreciar);
- Comunicar (expressar, representar, projectar, recriar);
- Expansão da criatividade e formação de um sentido crítico na ordem visual e estética, visando:
- Análise das contribuições sociais pela denúncia da alienação visual;
- Abertura à inovação;
- Revolução do gosto, no sentido de desmistificar explorações deformantes;
- Participação na melhoria da qualidade visual do mundo circundante;
- Valorização do património visual e estético português;

327 Educação Visual 1. 7º ano do Ensino Secundário Unificado. Manoel Lopes: .2

- Aprofundamento do conhecimento dos elementos visuais, da sua interação e intervenção funcional, numa atitude de descodificação (leitura da mensagem) do envolvimento pessoal;
- Desenvolvimento da capacidade de realização (entendida como apoio à atividade criativa) através da manipulação de materiais, como forma de produção estética.³²⁸

As unidades didáticas abordam as seguintes temáticas: Ponto; Linha; Texturas; Estruturas; Módulo-Padrão; Organização Formal; Transformações; Deformações; Relação Forma-Função; Signos Visuais; Luz-Forma; Luz-Cor; A geometria no Meio Envolverte.

Cada uma destas unidades é organizada mediante três itens: (1.) “Generalidades”, um texto que introduz o aluno na problemática a estudar; (2.) “Objetivos”, com a determinação daquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer ao nível da observação e da concretização e (3.) “Observar” e “Concretizar”, onde o autor apresenta enquadramentos relativos aos conteúdos e propostas de trabalho para a resolução de problemas de natureza formal.

O manual para os 8º e 9º anos publicado em 1979, é organizado em duas partes. Na primeira parte abordam-se as duas grandes áreas de estudo do 8º ano – *Relação Forma-Função* (1º Cap.) e *Expressão e Comunicação Visual* (2º Cap.) – e do 9º ano: *A Geometria e o meio envolvente* (3º Cap.). Os conteúdos, apresentados numa perspetiva teórica, são acompanhados de exemplos visuais. No final do último tema, dedicado à geometria, são apresentadas 14 *fichas de revisão* das construções geométricas. Na 2ª parte do manual, o autor desenvolve um “plano de trabalho concreto” pelo qual pretende orientar o professor na planificação do processo de ensino-aprendizagem, numa perspetiva de compreensão do meio em que a escola está inserida.

Relativamente às estratégias textuais e iconográficas, observa-se uma regularidade nos manuais. Cada unidade didática é enquadrada por textos introdutórios com uma linguagem acessível aos alunos e bem circunscritos a cada uma das temáticas propostas. Acrescenta-se uma síntese ou resumo onde o autor sintetiza as principais ideias e conceitos. Além destes textos, um pouco mais longos, os restantes circunscrevem-se às legendas das imagens que ilustram cada unidade didática, no pressuposto de que o aluno aprenderá mais pelo exemplo visual do que pelo discurso textual.

Os manuais são ilustrados com fotografias, desenhos, esquemas e reproduções de obras de arte. As imagens, articuladas com o texto, cumprem uma função informativa, sendo indispensáveis para a compreensão dos conteúdos e dos exercícios que se pretendem concretizar, podendo neste último caso atuar como agente motivador.

328 Idem: 2 -3.

9.1.7 Os manuais de Júlio Tuna e Carlos Sousa Rocha para o Ensino Unificado

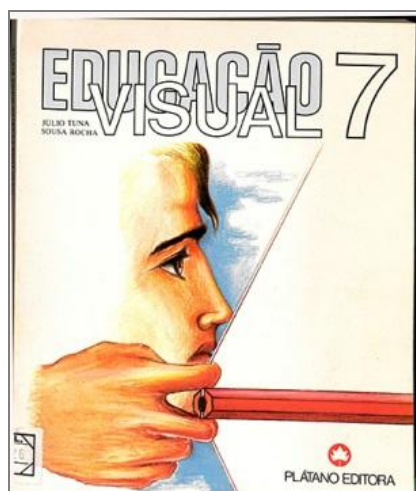


Fig. 60. *Educação Visual*, 7º ano do Ensino Secundário Unificado. Júlio Tuna e Sousa Rocha.



Fig. 61. *Educação Visual*, 8º ano do Ensino Secundário Unificado. Júlio Tuna e Sousa Rocha.

Júlio Tuna e Carlos Rocha Sousa publicam em 1983 e em 1984, respetivamente, um manual para o 7º ano e outro para o 8º ano. Em ambos apresentam a mesma bibliografia, com referências às teorias do *design* e da comunicação visual³²⁹.

O manual para o 7º ano é dividido em 8 capítulos:

1. “A Visão” (fisiologia do olho e os mecanismos da perceção visual).
2. “O Homem e o Ambiente” (objetos fabricados: arte, artesanato, indústria; ambiente: natural, rural e urbano. Relaciona-se o ordenamento dos objetos com o tipo de ambiente e a sua contribuição ou não para um estado de harmonia, onde se inclui a cor ambiente).
3. “Vocabulário Visual” (configuração e orientação dos objetos, orientação das linhas; a cor: espectro, refração da luz, perceção das cores, luz-sombra; o volume, a textura, a

³²⁹ A bibliografia referida no manual, não datada, com uma exceção, indica-nos as orientações teóricas seguidas pelos autores destes manuais:

A. Marcolli: *Teoria del campo*. Ed. G.G Barcelona.

Abraham Moles: *O cartaz*. Ed. Perspetiva.

Bruno Munari: *A arte como ofício*. Ed Presença.

Bruno Munari: *Das coisas nascem coisas*. Ed 70.

Bruno Munari: *Design e comunicação visual*. Ed. 70.

Educação Visual 7 e 8 – Didática Editora (1977)

Herbert Read: *O significado da arte*. Ed. 70.

Júlio Tuna: *Desenho 9º ano*. Ed. Plátano.

Lewis Mumford: *Arte e Técnica*. Ed. 70.

Rocha de Sousa e Helder Batista: *Para uma didática introdutória às Artes plásticas*. Ed Fundação Calouste Gulbenkian.

Maioritariamente na área do Design e traduzidas em português, estas publicações revelam o investimento que terá, à época, sido realizado pelas editoras nacionais na divulgação das teorias que sustentam o surgimento desta área de estudos em estabelecimentos como o IADE ou a Escola Superior de Belas Artes de Lisboa, e que enformam igualmente o novo programa da disciplina de Educação Visual.

organização da forma: simetria, rotação, translação, alternância, movimento, artes cinéticas).

4. “O Registo” (meios e suportes).

5. “Formas adequadas às funções” (relação forma-função, o arco; agentes naturais e artificiais; redes e estruturas: módulo, padrão; produção industrial e artesanal: protótipo, dimensões).

6. “Representação técnica de formas”.

7. “Expressão Pessoal” (o gesto, a expressividade, deformação, cor)³³⁰.

8. “Comunicação Visual” (comunicação voluntária e involuntária; recetor, emissor, mensagem; filtros e interferências; a forma caracterizadora de um objeto).

O manual para o 8º ano é dividido em 7 capítulos, cujo desenvolvimento mais pormenorizado se pode observar no Índice digitalizado no Anexo B.14.4.

1. Vocabulário Visual (associa determinadas condições formais a exemplos de expressão artística: Construtivismo, Op Art e Expressionismo);

2. Forma adequada à função;

3. Representação Técnica de formas;

4. Comunicação;

5. Expressão Pessoal; 6. Qualidade de Vida;

7. Património.

A abordagem aos conteúdos nos dois manuais é exclusivamente teórica e ilustrada com imagens adequadas a cada tema. Os autores não apresentam qualquer atividade de aplicação para os alunos, nem sugestões para a organização do processo de ensino-aprendizagem. Na nossa opinião, os conteúdos são demasiado compartimentados e por vezes aparecem dispersos por vários capítulos como sucede, por exemplo, no manual para o 7º ano com a abordagem à cor e a forma.

Em ambos os manuais observamos um excesso de termos técnicos o que transforma a obra numa espécie de manual de *Design* para um público indiferenciado. Por exemplo, no manual para o 7º ano, a fisiologia da visão e a física da cor; ou, no 2º Capítulo do manual para o 8º ano (“Forma adequada à função”), onde nos parece existir uma deriva de assuntos que vão desde a evolução e caracterização da forma a aspetos puramente mecânicos, como “uniões, ligações, materiais, movimento e atrito”, e outros tão diversos como “contentores de arrumação e transporte”, design gráfico e industrial, a marca da empresa, do design ao anti-design, os objetos absurdos, Kitch e Styling. Um dos capítulos que encontramos mais bem resolvidos é o 7º e último do manual para o 8º ano, sobre o Património, que apresentamos digitalizado no Anexo B.14.4.

³³⁰ Ver digitalização no Anexo B.14.1.

A ilustração dos manuais oferece desenhos, esquemas e, maioritariamente fotografias e reproduções de obras de arte que nos parecem, em geral, contribuir bastante para o entendimento das matérias. Veja-se, por exemplo, o tema “Expressividade”, que apresentamos digitalizado no Anexo B.14.3.

Apesar de nos parecer existir progressão dos assuntos em níveis de complexidade, do 7º para o 8º ano, a organização geral destes manuais suscita-nos alguma dificuldade na sua consulta, pois não se entende qual o plano ou intenção pedagógica, se os houve, para a apresentação dos conteúdos. Em ambos os manuais faltam mecanismos de auxílio à compreensão e aplicação dos conhecimentos, como seria adequado a uma obra dirigida aos alunos e a esta disciplina.

9.2 Os Objetivos da disciplina de Educação Visual nos manuais para o Ciclo Preparatório

Uma vez realizada a análise genérica dos manuais escolares, pretendemos verificar como é que os autores se propuseram operacionalizar os comportamentos deduzidos a partir dos objetivos gerais – Ver / Comunicar / Intervir / Trabalhar –, esperando com este estudo dar uma imagem da disciplina de Educação Visual nos 5º e 6º anos de escolaridade e verificar a existência, ou não, de interpretações de natureza autoral ao programa da disciplina.

9.2.1 Ver

De um modo geral, todos os manuais para o 5º ano abordam textualmente este objetivo, a partir de *notas* introdutórias cujo sentido comum pode sintetizar-se pela seguinte frase: “Ver não é só olhar”.

“Saber ver é observar atentamente as coisas; reparar como elas são e qual o seu significado (...). É interpretar uma mensagem desconhecida ou compreender imediatamente uma mensagem visual conhecida”³³¹.

Os manuais B.8.1. e B.10.1. procuram explicar, numa linguagem dirigida aos alunos, como é que a disciplina de educação visual irá contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade e em que medida é que ela se relaciona com outros comportamentos. As autoras Elza Ramos e Verónica Soares dão um particular destaque à descoberta “do que nos rodeia” pela via sensorial:

Na Educação Visual, tu vais:

Descobrir o mundo à tua volta

Desenvolver a tua curiosidade em relação às coisas

Aprender a pesquisar

³³¹ VER não é só olhar. Anexo B.7.1.

*Observar aquilo que conheces e descobrir tudo o que te pode escapar a um primeiro “olhar” porque o hábito conduz-nos a “olhar” sem ver.*³³²

Muitas vezes passamos e olhamos para aquilo que nos rodeia sem vermos, analisarmos e criticarmos bem o que estamos a ver. Se te aproximares da relva verás que essa mancha verde por onde costumavas passar é composta de pequenas plantas, florinhas e às vezes, joaninhas (...) observar é ver o conjunto e descobrir os pormenores (...) é compreender o seu significado, é ouvir, é tocar, é cheirar, é pesquisar, analisar, criticar, é pensar...

- E porque será isto importante?

- Porque tudo aquilo que te rodeia faz parte do teu mundo e só conhecendo esse mundo muito bem o podes vir a amar e defender, intervindo quando necessário para o proteger³³³.

“Saber ver” e “Observar” são temas que surgem recorrentemente no manual para o 5º ano de Maria Alberta Menéres e Fátima Coutinho. Estas autoras referem-se à necessidade de saber observar para descobrir a beleza das coisas, analisar e formar uma opinião crítica:

*“Saber ver é saber apreciar. É não passar por nada sem dar por isso, é ser sensível à presença das coisas (...) saber ver é descobrir o que é belo (...) é saber sentir. É ser capaz de escolher entre o melhor e o pior. É ser capaz de ter prazer ou desprazer perante o que nos rodeia.*³³⁴

*Registar o que se observa ajuda a observar (...). Quando se desenha observando, as mãos e os olhos trabalham em harmonia (...) Desenhar o que se observa é estudar as formas das coisas – é um trabalho de pesquisa e experiência.*³³⁵

*Olhar com atenção ensina-nos a distinguir as diferenças (...) a analisar e a ser capaz de ter uma opinião.*³³⁶ *O nosso bem estar anda muito relacionado com os espaços, os sons, as formas e as cores que nos envolvem. É preciso olhar e pensar antes de decidir sobre a construção do nosso ambiente.*³³⁷ *Um ambiente carregado de expressividade e em constante mutação, assim como quem o observa: As coisas que nos rodeiam (...) têm uma vida bem complexa feita de forma, espaço, cor e movimento; sons e cheiros. A expressão do mundo em que vivemos é a relação destes elementos. Esta relação muda constantemente e isso faz com que o nosso ambiente mude. O ambiente da rua é diferente de manhã e de noite, num dia de trabalho, ou num domingo. Não é igual o ambiente do parque num dia de chuva ou quando brilha o sol.*

*Quando se está triste ou quando se está bem disposto. O que muda? As formas e os espaço, as cores e os movimentos, os cheiros e os ruídos... e nós próprios. Mudam os elementos que fazem a vida e a expressão das coisas.*³³⁸

332 Educação Visual 5º ano de Elza Ramos e Verónica Soares. p.5. Anexo B.10.1.

333 Idem p.13.

334 Descobrir (5º ano). Mª Alberta Menéres / Fátima Coutinho p.11. Anexo B.81.

335 Idem, p.25.

336 Idem, p. 73.

337 Idem, p.105.

338 Idem, p.77.

No manual *Ver / Comunicar / Intervir/ Trabalhar*, “VER” é sempre associado às atividades de pesquisa que decorrem da necessidade de encontrar solução para um problema detetado e surge habitualmente pela “voz” do personagem que representa o aluno. Exemplos:

Vou observar como se processa a comercialização dos alimentos.

Vou observar como as pessoas utilizam a água no meio rural.

Vou ver como se identificam os guarda-chuvas noutros sítios.

... para iniciar o meu projecto, vou observar alguns calendários publicitários.

... para iniciar o meu projecto vou observar alguns desdobráveis.

O desenvolvimento deste “ver” interrogativo e ativo pode ser operacionalizado através de registos escritos, entrevistas, registos visuais (gráficos ou fotográficos).

Outra estratégia praticada pelas autoras do manual é a utilização das pequenas figuras que representam o professor e o aluno, para chamar a atenção do leitor para as imagens dispostas no manual. Tais imagens constituem, a nosso ver, um substituto da realidade, que será sempre uma situação preferencial e variável em função da localização da escola ou das oportunidades suscitadas pelas visitas de estudo. Exemplos:

Vais ver alguns exemplos do património;

Antes de responderes, observa bem...

Antes de fazeres o teu autocolante vais ver alguns exemplos.

Vou ver alguns exemplos de arquitetura ao longo dos tempos; /...vamos ver exemplos da natureza; /...vou ver os locais da escola que precisam de identificação, diz o “aluno” apontando para as diversas fotografias expostas na página do manual.

Esta mesma estratégia é utilizada no manual de Elza Ramos e Verónica Soares para o 5º ano³³⁹. Estas autoras partem de imagens de grande qualidade visual e estética, utilizando frequentemente a fotografia a preto e branco em página dupla, o que, na nossa opinião, constitui a melhor forma de, por via do manual, sensibilizar os alunos para a qualidade e variedade visual das formas do meio envolvente.

É por isso comum encontrar chamadas de atenção para as imagens:

Tenta encontrar diversas naturezas de espaço nestas fotografias relacionadas com: dentro e fora, acima e abaixo, perto e longe.

Forma é tudo aquilo que os nossos sentidos apreendem. Ela pode ser bidimensional ou tridimensional. Repara nos exemplos...

Perguntar-se-ia finalmente:

- E o que é que nos é dado a observar?

³³⁹ B.10.1.

De um modo geral, em todos os manuais, VER está relacionado com a percepção do espaço (natural e construído) e da forma (natural e construída pelo Homem): o espaço que nos rodeia; as imagens que nos rodeiam; as mensagens publicitárias; a expressão dos objetos, dos corpos, dos rostos; os elementos visuais existentes nas formas; as cores na natureza e na obra de arte, etc. E como se trata de ver em pormenor, chama-se a atenção para os seus elementos definidores (linha, estrutura, textura, cor, geometria, função, padrão, expressividade, perspetiva, simetria, contraste, etc.), conceitos enquadrados por textos e imagens ou desenvolvidos ao longo das unidades de trabalho.



Fig. 62. Detalhe de ilustração do manual Ver, Comunicar, Intervir, Trabalhar

9.2.2 Comunicar

As formas de comunicação oral e visual são competências a desenvolver nas aulas de Educação Visual. No primeiro caso, o aluno será encorajado a exprimir a sua opinião sobre as coisas que observa no seu meio ambiente, a contribuir com ideias para a planificação das atividades, a participar na avaliação e a pronunciar-se utilizando termos específicos da linguagem visual. Quer nos manuais escolares, quer no decorrer do processo do ensino-aprendizagem, a compreensão dos conteúdos e o domínio de conceitos específicos da linguagem visual passam a depender de enquadramentos de diversa natureza. Este aspeto – o enquadramento dos conteúdos – que já havíamos observado nos manuais de Helena Abreu, por via das imagens, ou de Betâmio de Almeida, por via da sugestão temática, ganha agora, em virtude do alargamento dos conceitos e dos meios de expressão, uma dimensão textual e iconográfica que vem a

caraterizar os manuais escolares publicados nos anos 80. O livro de educação visual é para ser lido e observado.

Em termos de estratégias comunicativas inerentes ao próprio manual escolar, destacamos dois exemplos. Nos manuais *Ver, Comunicar, Intervir, Trabalhar*³⁴⁰, o entendimento das matérias e dos procedimentos é conduzido por cinco “personagens-tipo” (professor e alunos), figuras de banda de desenhada, através das quais as autoras procuram estabelecer uma relação de identificação com o público-alvo. Estas figuras funcionam como protagonistas do manual e, por transferência, numa turma-tipo. Através delas, as autoras sublinham determinados aspetos que surgem no texto, estabelecem a passagem entre as tarefas ou os enunciados. Utilizam-nas ainda como modelo do próprio raciocínio do aluno e da relação professor-aluno, exemplificando que a reflexão, o debate e o consenso, são formas de comunicação promovidas pela disciplina de Educação Visual.

O segundo exemplo a que nos referimos é o manual para o 6º ano de Elza Ramos e Verónica Soares. Esta publicação apresenta diversas propostas de trabalho organizadas tematicamente, contemplando a dupla tarefa de Ver/ Observar e Representar /Comunicar, realizando-se a transferência entre a observação e a representação através das imagens oferecidas pelo manual. Para a observação são apresentadas imagens fotográficas de pessoas, animais, objetos e espaços reais. Como exemplo de representação são dados a observar produtos realizados pelo Homem e reproduções de obras de arte.³⁴¹

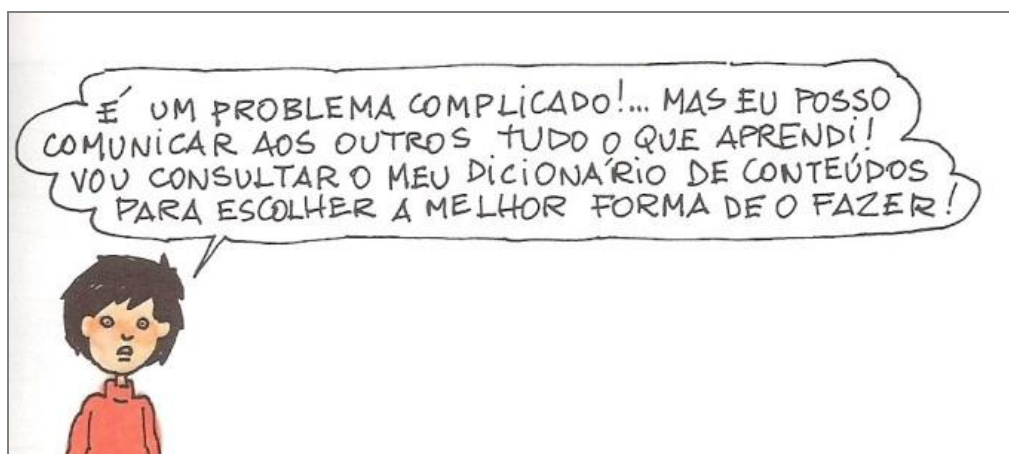


Fig. 63. Detalhe de ilustração do manual *Ver, Comunicar, Intervir, Trabalhar*

Enquanto objetivo da disciplina de Educação Visual, “Comunicar” é alvo, na maioria dos manuais, de umas breves notas introdutórias:

*... comunicar não é mais do que transmitir uma mensagem com uma linguagem apropriada.
(...) Na disciplina de educação visual vais comunicar utilizando dois tipos de linguagem –*

³⁴⁰ Anexo B.9.

³⁴¹ Ver Anexo B.10.

verbal e não verbal.³⁴² Ou ...na educação visual tu vais aprender a servir-te da linguagem desta disciplina, a usar a ferramenta que ela utiliza (...) e então será capaz de comunicar aos outros através desta forma de expressão aquilo que pensas, sentes, vês, ouves, tocas, usando os meios que aprenderes a utilizar. (...) a função deste livro é proporcionar-te o conhecimento da linguagem visual, meios de expressão e o domínio de algumas técnicas e materiais, a fim de poderes resolver situações que surgem nas aulas ou fora delas e comunicar com os outros com clareza e originalidade, através de uma pintura, de um cartaz, etc³⁴³.

Enquanto conteúdo de aprendizagem, a comunicação é apresentada na dupla vertente de um “saber” e de um “saber fazer”.

Enquanto “saber”, é um tema geralmente contextualizado por situações comuns e exemplos do quotidiano, formas não intencionais e intencionais de comunicação. No primeiro caso, os sinais emitidos pela natureza, a expressão dos animais ou dos seres humanos aos quais atribuímos um significado. A comunicação intencional é uma das grandes capacidades do ser humano. Para isso ...

Desde os tempos mais remotos, o Homem criou diversas formas de comunicação usando os meios de que dispunha - as paredes (para pintar), o tambor (para comunicar através do som), o fumo (para transmitir mensagens à distância) (...); os alfabetos, as bandeiras, os códigos dos marinheiros, o braile, a língua gestual, enfim, tantas formas quantas as necessidades³⁴⁴.

Contudo, hoje, o excesso de informação visual e sonora sobrecarrega o nosso meio ambiente (imagens, cores, símbolos, sinais, letreiros, cartazes, ruídos, “música ambiente”, etc.), criando a necessidade de desenvolver o sentido crítico do jovem aluno a fim de o ensinar a distinguir aquilo que lhe poderá interessar daquilo que é realizado mais com intuito lucrativo do que tendo em vista as necessidades das pessoas³⁴⁵.

No que respeita ao “saber-fazer”, a comunicação visual intencional é associada à representação espontânea e expressiva pela qual o artista inventa muitas vezes os seus próprios códigos, e ao sistema de códigos regularizadores de mensagens visuais. Em qualquer uma das situações, as mensagens visuais dependem dos meios de expressão, das técnicas e dos materiais. Também na organização dos manuais, vemos associadas, por extensão, aos problemas da representação e da comunicação visual, sugestões de exploração de meios de expressão, de técnicas e de materiais.

A aplicação de materiais tão diversos como o barro, o papel, o vidro, o gesso, a cerâmica, o arame e o plástico, influencia a forma e a expressão dos objetos³⁴⁶.

³⁴² B.9.1., p.6.

³⁴³ B.10.1., pp.5-6.

³⁴⁴ B.10.1., p. 106.

³⁴⁵ Idem, p.109.

³⁴⁶ B.7.1., p.38.



Fig. 64. Detalhe de ilustração do manual Ver, Comunicar, Intervir, Trabalhar.

De um modo geral, observa-se um critério comum aos diversos manuais escolares, pelo que a comunicação é dada como expressão e representação no 5º ano, deixando-se para o 6º ano a abordagem aos meios de comunicação visuais dependentes de códigos normativos ou do desenho técnico. Nos manuais para o 5º ano de Maria Alberta Menéres & Fátima Coutinho (B.8.1.) e de Elza Ramos & Verónica Soares (B.10.1.), é dado um particular relevo à comunicação enquanto forma de expressão:

Desenhar é também uma forma de exprimir o que sentimos, recordamos ou imaginamos. Desenhar é como outra maneira de falar.

Explica-se que a expressão depende da pessoa que comunica, dando como exemplo da singularidade do sujeito o modo próprio de cada indivíduo andar, o tom de voz ou a expressão facial. Se na comunicação visual a expressão depende dos meios, das técnicas e dos materiais utilizados:

(...) é importante saber escolher. A maneira de fazer um desenho depende do nosso gosto e da intenção com que desenhamos³⁴⁷.

Saber comunicar visualmente implica portanto o domínio de certos conhecimentos e procedimentos.

Para representares um objeto, uma cena da realidade ou da tua imaginação, podes usar vários processos a que chamamos técnicas de representação visual. Hoje temos ao nosso alcance a fotografia, o cinema, a televisão (...) para representares um objeto tens várias maneiras de o fazer: ou tiras uma fotografia, ou desenhavas, pintas, modelas, etc. usando várias formas de expressão e as técnicas a elas adequadas³⁴⁸.

Muitas vezes terás necessidade de transmitir mensagens que têm de ser entendidas por aqueles a que se dirigem e para isso tens que recorrer a meios de comunicação que obedecem a certas regras, as quais tens de conhecer e dominar (...) Quando queres anunciar uma festa de natal na tua escola ou uma campanha sobre alimentação, higiene, etc., podes fazê-lo de várias formas escolhendo os meios de comunicação apropriados³⁴⁹.

³⁴⁷ B.8.1., p.113.

³⁴⁸ B.10.1. pp. 55-58, Capítulo "Ver e Representar".

³⁴⁹ B.10.1., p.109.

Também o manual *Intervir* (6º ano) se refere ao desenho como forma de comunicar, ao que acresce a necessidade de conhecer e dominar determinadas regras de representação, justificando a aprendizagem do desenho geométrico e outros procedimentos normativos:

*Quando se desenha qualquer coisa de modo a que outra pessoa entenda, está-se a comunicar. Comunicar implica o conhecimento de certas regras: na representação do real, o conhecimento da perspetiva, no desenho técnico, a representação por vistas; no desenho geométrico, o conhecimento dos traçados básicos*³⁵⁰.

O manual *Decidir*³⁵¹ (6º ano) aborda as questões do desenho técnico e formas convencionadas de comunicação visual (normas, convenções, perspetiva cavaleira, escalas, plantas e alçados)³⁵²; da representação, onde o esboço é entendido como trabalho de investigação (o olhar perscruta e procura compreender a forma)³⁵³; da representação de espaço (planos, profundidade, perspetiva aérea, *perspetiva rigorosa*)³⁵⁴; desenho topográfico (mapas e plantas)³⁵⁵; criação de sinais e símbolos³⁵⁶; desenho esquemático; organigramas³⁵⁷.

A realização de objetos de comunicação visual é pretexto para a aplicação adequada dos elementos da linguagem visual: espaço (perspetiva, composição); forma (ponto de vista, escala, proporções, geometria); cor (expressividade, contrastes).

No manual *Descobrir* (5º ano), as autoras recomendam que na realização de um desenho se comece por esboçar a traços gerais as formas observadas ou imaginadas, atendendo a aspetos como ponto de vista, escala, proporções, perspetiva, geometria e composição.

Nos manuais *Ver / Comunicar / Intervir/ Trabalhar* (B.9) e *A Imagem* (B.11), o facto de a organização dos mesmos se processar pelo método de resolução de problemas faz com que não se observem textos isolados acerca da comunicação visual. No entanto, ela está presente através das atividades propostas, tais como, no primeiro manual: identificação da capa, sinalética para identificar os espaços da escola, realização de autocolantes sobre o dia mundial da árvore, realização de cartaz sobre a poluição, realização de um jogo sobre a alimentação, pelos quais se ministram aprendizagens como desenho de letra, forma-função, cor, geometria. No segundo manual: realização de um símbolo e de um desdobrável sobre as profissões; realização de desdobráveis e cartazes para campanha contra o ruído, banda desenhada.

³⁵⁰ B.7.2., p.30.

³⁵¹ B.8.2.

³⁵² Idem p. 177.

³⁵³ Idem p. 225.

³⁵⁴ Idem pp. 247, 249.

³⁵⁵ Idem, p. 265.

³⁵⁶ Idem, p. 291.

³⁵⁷ Idem, p. 311.

9.2.3 Intervir

Este objetivo é tratado textualmente em manuais que não chegam a propor atividades neste âmbito e é implícito nos manuais organizados por unidades de trabalho segundo o método de resolução de problemas, designadamente em *Descobrir* (5ºano) e *Decidir* (6ºano); *Ver/ Comunicar / Intervir / Trabalhar* (5º e 6º anos) e *A Imagem* (5º e 6º anos).

O manual *Intervir* para o 6º ano apresenta uma boa definição do conceito que lhe dá o título. No entanto, o livro consiste num conjunto de propostas no âmbito das técnicas e dos materiais, não existindo uma única sugestão para atividades de intervenção.

“Intervir supõe detectar situações e procurar resolver problemas que transcendem os das necessidades estritamente pessoais.

Ao nível das atitudes, intervir exprime o empenhamento individual na esfera social. Neste contexto “intervir” pode ocorrer em várias situações. Depende do envolvimento e do meio ambiente, da situação geográfica, do condicionamento económico, exigência cultural, da relação aluno/aluno, aluno/professor, aluno /comunidade (...). Para essa concretização, o aluno tem necessidade de dominar algumas técnicas, conhecer os materiais e saber manusear os instrumentos. (...).³⁵⁸

O mesmo acontece no manual *Educação Visual*, de Elza Ramos e Verónica Soares, para o 5º ano. Apesar de explicar textualmente o que significa “intervir”, a organização do livro concentra-se nas problemáticas do “ver/observar” e “representar/comunicar”, não chegando a propor qualquer sugestão de intervenção – ou, quando muito, a intervenção é exclusivamente relacionada com a realização de objetos de comunicação visual como o cartaz, o postal o autocolante, assuntos tratados no manual para o 6º ano. Vejamos então alguns fragmentos deste texto, idêntico ao anterior nas suas linhas principais mas onde verificamos uma preocupação em adequar a linguagem aos jovens alunos:

“Intervir, significa interferir, modificar (...). Trata-se de “despertar o teu interesse por situações reais relacionadas com a comunidade escolar e com o meio a que pertences, de modo a que possas dar o teu contributo na resolução de problemas ao teu alcance.(...) A tua participação na resolução de um problema na tua escola (funcionamento da cantina ou do bufet, campanhas de limpeza ou de saúde) ou do meio (proteção da natureza – praia, floresta, campos, animais...) ou até a tua colaboração com as autarquias (defesa do património, levantamento de tradições...) pode parecer-te de pequena envergadura. Mas é assim que vais apurando o teu sentido crítico e aprendendo a atuar perante as várias situações. Todos temos algo a dizer sobre a cidade, vila ou aldeia onde vivemos e é com a contribuição de todos que será possível tornar mais habitável o nosso mundo.”³⁵⁹

Já o manual *A Imagem* (5º ano), organizado segundo o método de resolução de problemas, avança outras formas de intervir, nomeadamente na valorização estética do

³⁵⁸ Introdução do manual *Intervir*, p. 5.

³⁵⁹ *Educação Visual*, 5º ano de Elza Ramos e Verónica Soares. P. 120-121.

ambiente e no reconhecimento da importância do património artístico e sua valorização e preservação:

A educação visual, envolvendo problemas de percepção, comunicação, função estética e social, estrutura, aparência e consumo, produção e distribuição de coisas, não pode ser realizada apenas pelo desenho e pela pintura numa área isolada de atividade. Deve, sempre que possível, transformar-se numa área de estudo prático, integrada interdisciplinarmente com as restantes áreas do currículo. O programa, baseado numa procura de soluções para problemas concretos da vida, nas relações com a sociedade, a natureza, a técnica, o futuro da colectividade, etc., é o suporte de uma educação criativa, com uma função crítica em face à realidade (...). Relacionadas com a capacidade interventiva são apontadas as seguintes intenções formativas:

(...) - Compreensão dos problemas e da importância do meio ambiente onde vivemos para que possamos intervir responsabilmente;

- Aquisição dum conhecimento vivo do trabalho artístico, considerado na perspetiva de um processo social e cultural do povo e do País.³⁶⁰

Neste manual, podemos observar alguns exemplos de unidades de trabalho onde se promove a atitude interventiva: construção de mobiles para a decoração de natal na escola, realização de jogos no pátio da escola, etc. Sob o tema do património, os alunos são sensibilizados para a descoberta no seu meio próximo de um monumento ou objeto artístico (*uma capela, uma ponte, um pelourinho, um coreto, etc.*). A unidade de trabalho inicia-se por uma fase de investigação com a colaboração das disciplinas de História e de Português (*bibliotecas, questionários, entrevistas, levantamentos gráficos e fotográficos*); após a recolha da informação, há que decidir o que se irá fazer e como se irão comunicar e divulgar os aspetos do património local (*folhetos, desdobrável, realização de uma exposição*)³⁶¹.

Nos manuais *Descobrir* e *Decidir* de Maria Alberta Menéres e Fátima Coutinho, todas as unidades de trabalho começam pela deteção de um problema, cuja reflexão e resolução ocorre nas aulas de educação visual. A intervenção ocorre após a conclusão dos trabalhos, desde o planeamento duma caixa de talheres para o refeitório, executada com a colaboração da disciplina de trabalhos manuais; a realização de cabeçudos para participar no desfile de carnaval da escola; a participação na feira de junho com uma “Tenda da escola”; a realização do cenário e de convites para a festa de natal; a realização de jogos para oferecer no jardim infantil, etc.

³⁶⁰ Manual *A Imagem* 5º ano. P. 5-6.

³⁶¹ Idem. 6º ano: Unidade de Trabalho “O Património”. P.14.

9.2.4 Trabalhar

A representação ou a fotografia de grandes planos das mãos em laboração tornou-se uma estratégia iconográfica utilizada regularmente até hoje. Nos manuais de Ângelo Vidal (1910; 1914), observamos pela primeira vez, ilustrações onde as mãos, representadas em grande plano, pretendem mostrar os processos de trabalho no desenho à vista. E no manual de Adolfo Faria de Castro, é também um grande plano de uma mão desenhando sem instrumentos que vem a simbolizar o “desenho de imitação à mão livre”.

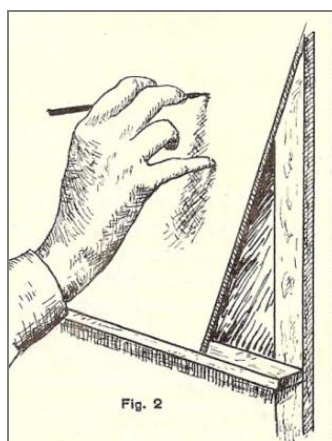


Fig. 65. Detalhe de ilustração de Compêndio para o 1º, 2º e 3º anos do Liceu, de Adolfo Faria de Castro, 1932

A partir de finais dos anos 60, os programas insistem na relação pedagógica entre professores e alunos, abrindo a possibilidade a uma maior participação e interação de parte a parte. Uma participação que passa pela iniciativa, autonomia e responsabilidades individuais e coletivas, utilização e apropriação de espaços variados e uma maior flexibilidade corporal na ocupação dos mesmos. Estas são questões a que alguns manuais publicados nos anos 80 procuram dar resposta.

Trabalhar é um dos objetivos da disciplina de Educação Visual, pelo que os manuais explicita ou implicitamente se lhe referem, na maioria dos casos em termos sumários, em texto introdutório destinado a apresentar os objetivos da disciplina. Geralmente, encontram-se definições convergentes sobre este objetivo nos livros destinados ao 5º ano, o que faz todo o sentido na medida em que a aprendizagem das regras de funcionamento e dos comportamentos desejáveis na disciplina de Educação Visual se deverá aprender desde o primeiro momento. Saber *trabalhar*, nesta disciplina, é ser rigoroso nos procedimentos e na utilização dos materiais, é pensar e ser providente, é ser exigente; é saber organizar o espaço próprio e o espaço coletivo.

Nas nossas aulas tu vais adquirir conhecimentos, regras, princípios que te auxiliarão a encontrar um método e organização de trabalho. Terás necessidade de trabalhar com rigor, de saber utilizar processos e materiais e de escolher a técnica adequada ao trabalho, ser cuidadoso, exigente. Terás de pensar, escolher e decidir, terás de saber estar

em relação contigo próprio e em relação aos outros. Tudo isto faz parte de um objetivo da nossa disciplina que deverá estar presente em todos os momentos (...).³⁶²

No caso do trabalho de grupo: (...) colaboramos com outras pessoas e cada um de nós dá a sua contribuição para uma tarefa a realizar. Neste caso é muito importante falar, ouvir, debater, acolher ideias, aceitar opiniões, escolher as melhores soluções, decidir em comum. Para trabalhar assim é preciso organizar, definir o que cada um deve fazer (...) ³⁶³. Investigar também é trabalhar: procurar informações, “(...) recolher dados, observando à nossa volta, consultando livros, falando com pessoas, vendo filmes, fotografias ou diapositivos (...). Se o trabalho a realizar é a representação de objetos ou a expressão da figura humana, recorrer à observação de modelos é também investigar”³⁶⁴.

Os manuais *Descobrir e Decidir* apresentam uma iconografia exclusivamente composta por delicadas ilustrações a aguarela, e desenhos a tinta-da-china, da autoria de Isabel Quintino. Estas ilustrações surgem intercaladas com as páginas de texto e dão-nos imagens dos processos de trabalho, dos momentos de debate, de pesquisa, do ambiente que se deseja numa aula de Educação Visual, e da relação entre alunos e alunos e entre estes e o professor, cumprindo, como tal, uma verdadeira função pedagógica.



Fig. 66. Ilustração do manual “Descobrir”. Educação Visual. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.



Fig. 67. Ilustração do manual *Descobrir*. Educação Visual 1. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Os alunos partilham os espaços de trabalho, os materiais, trocam opiniões, socializam, enriquecem-se com a participação do outro. São co-responsáveis pela organização da sala de aula e pela manutenção dos materiais.

³⁶² B.10.1. p.122.

³⁶³ B.8.1. p. 129.

³⁶⁴ Idem.



Fig. 68. Ilustração do manual *Descobrir*. Educação Visual. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.



Fig. 69. Ilustração do manual *Descobrir*. Educação Visual 1. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Na disciplina de Educação Visual, as tarefas passam pelo trabalho de pesquisa. Por vezes estas podem ser realizadas na sala de aula, em livros ou imagens, por vezes é preciso sair da sala de aula e ir “investigar” no exterior.

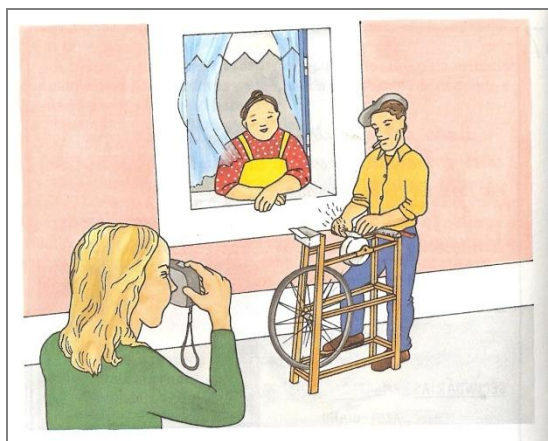


Fig. 70. Ilustração do manual *Decidir*. Educação Visual 2. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

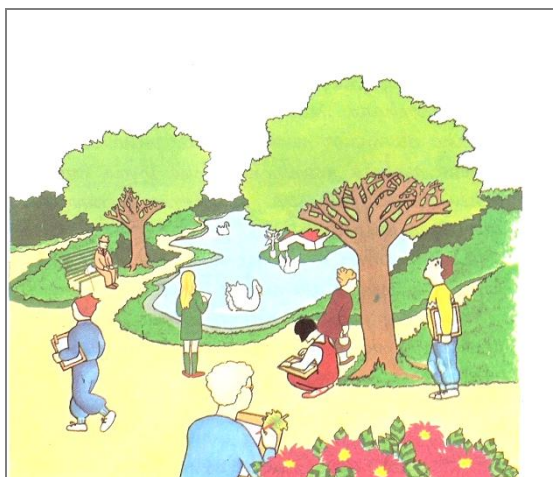


Fig. 71. Ilustração do manual *Decidir*. Educação Visual 2. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

O aluno tem liberdade para explorar o espaço e participar ativamente.

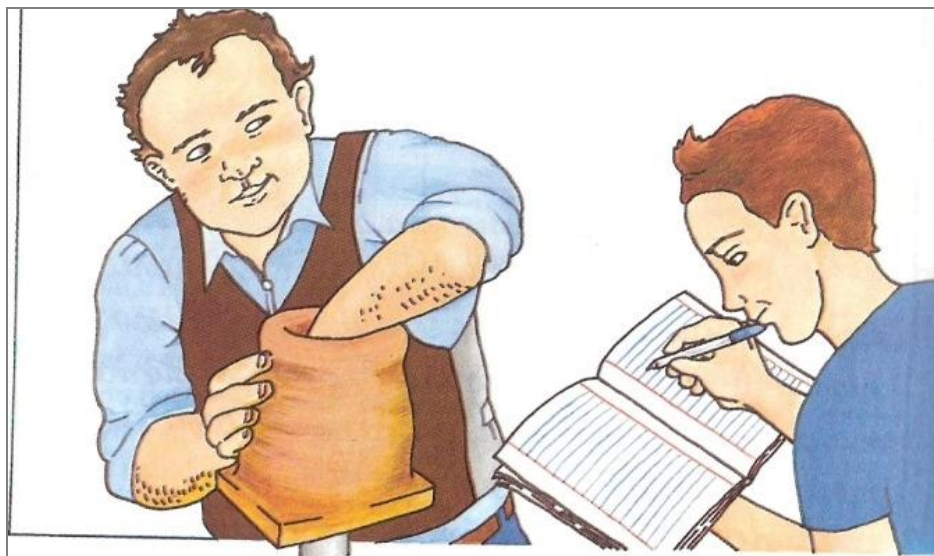


Fig. 72. Ilustração do manual *Decidir*. Educação Visual 2. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

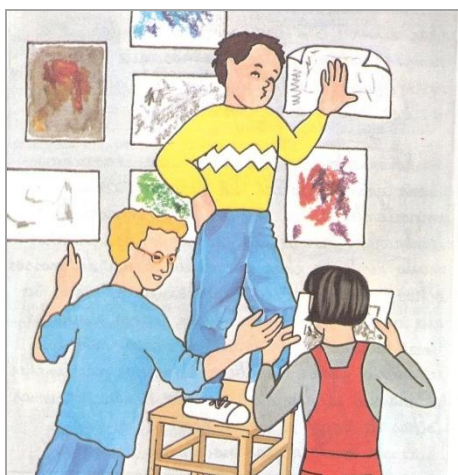


Fig. 73. Ilustração do manual *Descobrir*. Educação Visual 1. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.



Fig. 74. Ilustração do manual *Descobrir*. Educação Visual 1. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

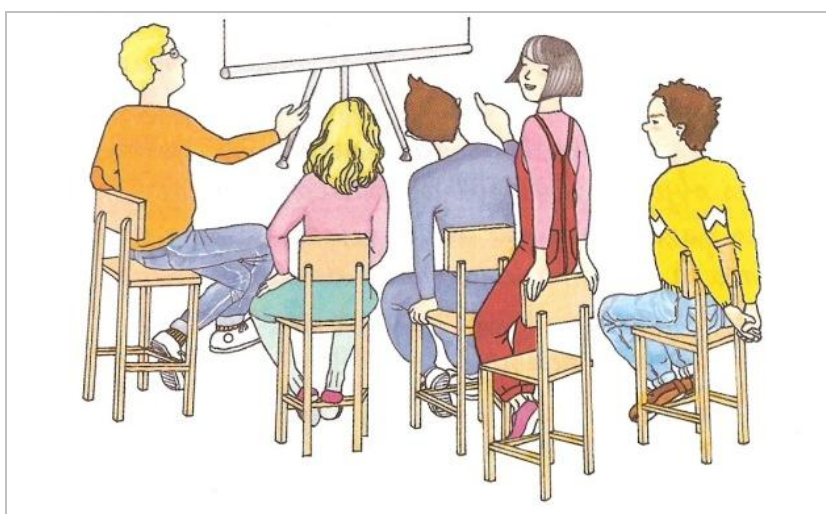


Fig. 75. Ilustração do manual *Decidir*. Educação Visual 2. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

9.3 Objetivos da disciplina de Educação Visual nos manuais para o Ensino Unificado

Recordemos os objetivos e os procedimentos pedagógicos, de acordo com programa da disciplina publicado em 1976:

- Desenvolver a **capacidade de comunicar** (expressar, representar, projetar, recriar) a partir de, e em resposta a problemas concretos;
- Promover a formação de um **sentido crítico** relativamente à ordem visual e estética do envolvimento, no sentido de o aluno vir a contribuir para uma melhoria da qualidade de vida e da valorização do património natural e humano;
- Para a organização do processo de ensino-aprendizagem e no seguimento do Ciclo Preparatório, recomendam-se aos professores as seguintes atitudes:
- Coordenação interdisciplinar;
- Atender à progressiva e gradual dificuldade ou intensidade dos conteúdos a integrar nas propostas de trabalho;
- Aprofundar os conteúdos em função dos alunos e das características do meio;
- Propor situações que permitam diversas opções.

Quanto à coordenação interdisciplinar e ao regime de trabalho em sala de aula, não se observam quaisquer sugestões nos manuais para o ensino unificado. O primeiro caso parece-nos revelador do fechamento da disciplina sobre os seus próprios conteúdos, num desenvolvimento mais especializado dos elementos da linguagem visual, com uma abordagem de natureza, em geral, teórica e formalista; no segundo caso, parece-nos evidente que os autores partem do princípio que o sistema de trabalho em Educação Visual já viria sendo treinado desde o 5º ano, e como tal seria familiar aos alunos.

No que respeita à progressividade dos conteúdos, de ano para ano, esta preocupação verifica-se nos manuais de Manoel Lopes e, de forma um pouco mais confusa, nos de Júlio Tuna e Sousa Rocha, onde conforme já nos referimos os autores parecem ter organizado o seu trabalho como se se tratasse de um catálogo de assuntos.

O manual de Manoel Lopes para o 7º ano começa por introduzir o aluno no estudo dos elementos da linguagem visual, apelando a uma observação do real, a partir de exemplos fotográficos. Seguem-se sugestões para composições de natureza formal e abstrata (“A linha”, Anexo B.13.1.), correspondendo pela quantidade e variedade, a diversas opções gráficas (Fig. 76).

“A organização formal”, tanto no caso dos manuais de Manoel Lopes como no caso do de Júlio Tuna e Sousa Rocha, é assunto que incluirá as referências às leis da disposição, conforme vinha sendo tradição na modalidade de Composição Decorativa: a simetria, a alternância, a translação, a rotação, surgindo de novo a deformação e a decomposição, aspectos que refletem as invenções formais oferecidas por movimentos artísticos como o cubismo, o expressionismo e o surrealismo. O mesmo se verifica no capítulo “Vocabulário Visual” do manual para o 8º ano de Júlio Tuna e Sousa Rocha, onde são

realizadas associações entre determinadas configurações formais e expressões artísticas como o Construtivismo, a Op Art e o Expressionismo.

As problemáticas da Comunicação e da Expressão são tratadas amplamente nos manuais observados, quer enquanto registo expressivo, sobretudo no 7º ano, quer enquanto registo técnico, particularmente no 8º ano. Relativamente ao registo de natureza expressiva, o manual para o 7º ano de Júlio Tuna e Sousa Rocha (unidade digitalizada no Anexo B.14.1.) apresenta a “expressividade” sob o ponto de vista do artista e do designer, em exemplos como a caligrafia, a construção de um logotipo, a pintura, a caricatura, o desenho, a fotografia, a escultura e o design. No caso dos manuais de Manoel Lopes, que organizam todas as suas unidades didáticas mediante a dupla tarefa de observar e concretizar, está implícito que, de acordo com os conteúdos a tratar, os alunos venham a exprimir-se expressivamente, quer na criação a partir do estudo dos elementos da linguagem visual, quer na criação de objetos de comunicação e de objetos funcionais.

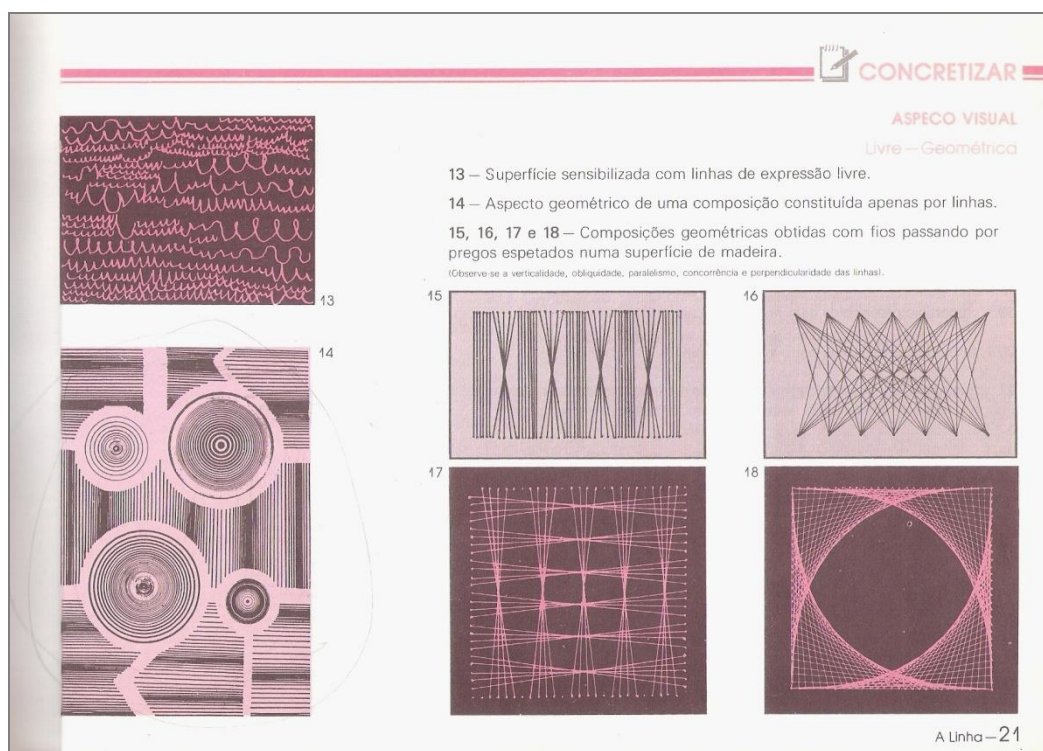


Fig. 76. Manual de Educação Visual. 7º Ano do Ensino Secundário Unificado. P. 21. Manoel Lopes

A representação técnica de formas passa a incluir modalidades do desenho anteriormente existentes no ensino técnico como as vistas, as axonometrias, as escalas, a perspetiva, além da tradicional matéria de desenho geométrico, cujo plano de progressão se mantém desde a reforma de 1948. Estas matérias passam a ser alvo de enquadramentos teóricos e visuais, sendo associado à comunicação visual o estudo da linguagem e dos signos visuais, e ao design de objetos, o estudo da forma-função, da antropometria e da ergonomia.

O modo como os conteúdos são apresentados apela à observação do real, mas não se condiciona à especificidade do meio, uma tarefa que, supomos, teria de ser contextualizada por cada professor de acordo com a localização da escola e os recursos existentes. Contudo, Manoel Lopes apresenta, no manual para o 8º ano, um projeto de trabalho que serve a título de exemplo para uma programação do processo de ensino-aprendizagem a partir das características do meio envolvente³⁶⁵. Apesar de não se referir à metodologia da resolução de problemas, preconizada também pelo Programa para o Ensino Unificado, Manoel Lopes apresenta um plano para um trabalho de projeto faseado, que parte da prospeção do meio que envolve a escola, desenvolvendo-se em duas etapas. Na primeira etapa, os alunos saíam para o exterior, com o objetivo de realizarem um levantamento local, onde recolheriam elementos a partir da observação da natureza e das realizações humanas. Os procedimentos indicados incluem o levantamento de mapas da localidade ou da região, a recolha de informações documentais e entrevistas, o registo gráfico e fotográfico. Após esta recolha, proceder-se-ia à análise da documentação e dar-se-ia uma orientação ao trabalho, que neste caso foi a escolha do tema “o Rio Douro e o vinho do Porto”. Na segunda etapa, confrontar-se-iam o tema e os elementos recolhidos no sentido de planear o desenvolvimento do trabalho de acordo com as rubricas programáticas. Manoel Lopes propõe catorze atividades, entre elas o estudo dos traçados geométricos a partir dos elementos construtivos oferecidos pelos monumentos, o estudo da forma-função em objetos relacionados com a produção do vinho do Porto e a realização de cartazes publicitários.

9.4 Análise comparativa dos manuais escolares

Procedimentos Didáticos e Interpretação Programática

Verificamos a operacionalização dos princípios norteadores da disciplina de Educação Visual do Ciclo Preparatório e Ensino Secundário Unificado nos manuais escolares publicados entre finais dos anos 70 e meados de 80, tendo concluído que em geral, os manuais cumprem o Programa no que diz respeito aos conteúdos: Estudo dos elementos da linguagem visual; Estudo dos modos de representação, expressiva e técnica; Estudo dos problemas derivados do *Design*: conceção de objetos e Comunicação Visual; Estudo das questões relacionadas com o Património, sua defesa e preservação; Aprendizagem de técnicas e de meios de expressão plástica e visual.

Os pontos de partida e enquadramentos passam preferencialmente pela análise dos elementos colhidos a partir da observação do meio envolvente, mas também pela observação de obras de natureza técnica e artística.

A maioria dos manuais para o Ensino Preparatório revela a preocupação em integrar comportamentos que visam uma educação para a cidadania e para a participação ativa,

³⁶⁵ Ver digitalização deste projeto no Anexo 13.2.

através da metodologia de resolução de problemas. De acordo com esta metodologia, os conteúdos são desenvolvidos a partir das necessidades de conhecimento ou de aplicação exigidas pelos projetos.

Nos manuais de Júlio Tuna e Valente Morais, para o Ciclo Preparatório, observa-se uma clara indefinição metodológica. Apesar de o manual para o 6º ano incluir, no seu início, uma explicação acerca do processo de resolução de problemas e um exemplo descritivo da planificação de uma atividade, o facto é que este livro se concentra na proposta de diversas atividades explorando meios de expressão, técnicas e materiais, numa clara aproximação aos trabalhos manuais.

Os livros de M^a Alberta Menéres e M^a de Fátima Coutinho incidem particularmente no dinamismo do processo de trabalho em Educação Visual e, ainda que não se refiram ao método de resolução de problemas, ele está implícito na condução das atividades e no facto de estas partirem sempre de um problema detetado, para o qual os alunos propõem e executam uma solução com a qual intervêm, ou na escola, ou na comunidade.

Os manuais de Arminda Figueiredo e Margarida Magalhães partem explicitamente da metodologia de resolução de problemas, cujo processo descrevem no início do manual para o 6º ano. Estas autoras organizam o livro de modo a corresponder às três grandes áreas de temáticas da disciplina – Equipamento, Ambiente e Comunidade – e, de acordo com cada uma delas, apresentam pontos de partida e sugerem atividades de investigação, após as quais se deixa ao professor e aos alunos a liberdade para conduzir o seu trabalho, escolhendo os meios de expressão e a forma de comunicar e intervir.

Elza Ramos e Verónica Soares fazem uma interpretação muito própria do Programa, propondo unidades didáticas destinadas à observação e à representação em várias situações que convergem para assuntos do interesse dos alunos e para a exploração do meio ambiente. A organização destes manuais informa-nos acerca do tipo de planificação do processo de ensino-aprendizagem proposto pelas autoras, onde verificamos uma valorização do modelo expressivo da educação artística.

Nos manuais de Isabel Pereira e Margarida Cannas, observamos uma distribuição equitativa das rubricas programáticas, pelas quais se procura oferecer, duma forma equilibrada, informações relativamente aos elementos da linguagem visual e aos meios de expressão a partir de exemplos de atividades realizadas de acordo com a metodologia de resolução de problemas.

Os manuais para o Ensino Unificado comportam duas estratégias distintas. No caso dos de Júlio Tuna e Sousa Rocha, a abordagem é puramente conteudística e fragmentada, não se verificando quaisquer propostas para a operacionalização dos conhecimentos. Manoel Lopes, pelo contrário, aborda os conteúdos dentro de uma mesma lógica regular, organizando cada unidade didática mediante a enunciação dos objetivos, o enquadramento do tema pela via textual e iconográfica e propostas de atividades ao nível da observação e da concretização.

Importa ainda referir o modo como estes manuais abordam, ou não, a questão da avaliação na disciplina de Educação Visual, pois este é, até ao momento, um aspeto deficitário na redação dos programas.

A este respeito, verificamos somente em dois conjuntos de manuais (*Descobrir*: 5º ano e a *Imagem 1 e 2*) uma abordagem explícita à avaliação.

Nos manuais *A Imagem*, no final de cada uma das “Propostas de Trabalho”, há um momento dedicado à avaliação. Por exemplo, relativamente à realização da Capa, a primeira unidade do manual para o 5º ano, as autoras formulam questões que servirão de orientação para professores e alunos:

- *O conjunto das capas da turma mantém os trabalhos organizados ?;*
- *A capa protege efectivamente os trabalhos ?;*
- *As dobragens da capa estão feitas com rigor, respeitando as dimensões ?;*
- *A identificação da capa permite o seu reconhecimento ?;*
- *A organização da capa agradou-nos ?.*³⁶⁶

Ou, no caso da 1ª unidade do manual do 6º ano, a realização de jogos de chão no pátio da escola:

- *Contribuímos para melhorar o ambiente escolar e aproveitar com lógica os espaços?*
- *Considerámos os aspetos indispensáveis de forma-função?*
- *Procedemos com rigor nos traçados geométricos, nas técnicas e na racionalização do trabalho?*
- *Torna-se evidente a utilidade da nossa intervenção? Agradou-nos a execução destes trabalhos?*³⁶⁷

As questões formuladas referem-se aos objetivos iniciais e visam aferir em que medida foram cumpridos, nomeadamente quanto aos processos desenvolvidos e às aprendizagens realizadas, e quanto à satisfação colhida da atividade realizada.

No manual *Descobrir*, para o 5º ano, são apresentados seis textos sobre a avaliação. Em cada um deles aborda-se um aspeto da mesma, considerada sobretudo na sua vertente formativa.

Sobre a avaliação enquanto apreciação:

*“(...) Avaliar é pensar em alguma coisa e formar uma opinião sobre o seu valor. (...) Pintar e desenhar, são, muitas vezes expressão livre, e neste caso nem sempre sabemos explicar as razões porque se gosta ou não.”*³⁶⁸

*(...) “Avaliar um objecto que planeámos e construímos é observá-lo depois de pronto e verificar se está de acordo com as regras que definimos antes. Se estiver de acordo com essas regras, consideramos que está bem feito”*³⁶⁹

³⁶⁶ *A Imagem*, 5º ano. P. 13.

³⁶⁷ *A Imagem*, 6º ano: P.13.

³⁶⁸ *Descobrir*, 5º ano, p. 39.

Sobre a avaliação reflexiva durante o processo de trabalho:

*(...) “Pensar no que se está a fazer, verificar o que está bem e o que está mal e dizer porquê é avaliar. Avaliar é um trabalho que ajuda a aprender”*³⁷⁰

*(...) Tomar notas é uma maneira de ajudar a pensar. Também ajuda a perceber se afinal sabemos ou não o que queríamos aprender. Ajuda a avaliar”*³⁷¹.

E relativamente à auto e hetero-avaliação:

(...) A regra para a avaliação de nós próprios é o progresso que fizemos. O progresso mede-se comparando o que sabíamos e éramos capazes de fazer no princípio e o que sabemos e somos capazes de fazer no momento em que refletimos sobre isso. Avaliar é um trabalho que ajuda a progredir”.³⁷²

*(...) “Avaliar um trabalho de grupo é também dizer o que pensamos sobre a nossa participação e a participação dos outros, dizermos o que achamos bem e o que nos pareceu mal, perguntar-lhes porque fizeram isto ou aquilo, criticar em conjunto o funcionamento de todos e de cada um”*³⁷³.

No manual para o 5º ano de Elza Ramos e Verónica Soares, encontramos um pequeno texto sobre a avaliação, onde se explica que esta se realiza de uma forma espontânea quando se tomam decisões, por exemplo, quando se escolhe determinado meio de expressão, ou quando se aprecia um trabalho pessoal ou de outros, dando uma opinião refletida.

Apesar de o programa para o Ensino Unificado propor um conjunto de parâmetros com a intenção de regular o processo de ensino-aprendizagem – nomeadamente: criatividade e expressão adequada às diferentes situações; compreensão crítica do envolvimento visual; aquisição de conhecimentos e domínio das técnicas de expressão; intervenção valorizadora do meio e colaboração positiva no trabalho de grupo; – não se verifica qualquer referência à avaliação dos alunos, nem aos objetos de avaliação, nem aos seus critérios, nem aos procedimentos de trabalho em sala de aula ou a estratégias conducentes ao desenvolvimento do sentido crítico do envolvimento. Estas falhas observadas nos manuais para o Ensino Unificado revelam a dificuldade dos autores em articular os conteúdos com a dimensão formativa da disciplina, pois esta dimensão teria de se apresentar mediante exemplos concretos de resolução de problemas e de dispositivos pedagógicos para a sua consecução.

369 Idem. p. 67.

370 Idem. p. 69.

371 Idem, p. 103.

372 Idem, p. 127.

373 Idem, p. 153.

Conclusão

A digressão histórica e programática relativa às disciplinas de Desenho nos sistemas de ensino Técnico e Liceal, e de Educação Visual, após o 25 de Abril, no Ciclo Preparatório e no Ensino Unificado, permitiu-nos concluir que existiram fatores de convergência entre os anteriores dois sistemas de ensino. Estes momentos de convergência corresponderam a um processo evolutivo dentro duma lógica de progressividade histórica e educacional, sempre associada a circunstâncias sociais.

Apesar das distintas finalidades e da organização escolar desses dois sistemas de ensino, na disciplina de Desenho, os saberes e as metodologias vão sendo contaminados em paralelo pelos mesmos modelos educacionais. Estes constituem, em cada período, uma unidade conceptual correspondendo às seguintes designações:

- Desenho Linear (Séc. XIX)
- Método Estimográfico (Reforma de 1894)
- Desenho de Imitação à mão livre (Reforma de 1932)
- Desenho Livre / À Vista (Reforma de 1948)

Este longo período é definido por uma narrativa estável e linear composta por três modalidades do Desenho: Geométrico ou Rigoroso; à vista ou “do natural”; e de ornamento, passando este posteriormente a designações como “Desenho de Invenção” ou “Composição Decorativa”. Com um quadro de referência aos valores clássicos, numa primeira fase, observamos o predomínio do desenho geométrico e dos seus métodos, alargados ao desenho de observação e à composição decorativa. A observação era estritamente controlada a partir de modelos escolhidos pelo professor, dentro de uma lógica mimética de progressão de competências.

A partir das Reformas dos anos 30, e em virtude das teorias da educação artística e das “vozes” que entre nós se afadigam na contestação dos métodos imitativos, surge a didática do desenho à mão livre. Uma alteração que, ao tomar mais espaço na disciplina de Desenho, provoca uma redução significativa das matérias do desenho geométrico e elimina definitivamente o método estimográfico, favorecendo um tipo de observação naturalista.

O programa de Desenho saído da Reforma de Pires de Lima, no final dos anos 40, viria a refletir as teorias da psicologia do desenvolvimento e do grafismo infantil, verificando-se uma particular consideração pela expressão pessoal. Em consequência, introduz-se a didática do “Desenho Livre” nos primeiros ciclos dos sistemas de ensino técnico e liceal. O Desenho à Vista passa a ser valorizado na sua dimensão interpretativa. Contudo, as modalidades do desenho, agora mais variadas, continuam a regular-se pelas três rubricas programáticas tradicionais: Desenho (expressivo, de observação e técnico), Desenho Geométrico e Composição Decorativa (com aplicação a situações concretas), de acordo

com as temáticas e a estética classizante do Regime. Os manuais escolares de Betâmio de Almeida e de Maria Helena Abreu mostraram-nos como o tradicional “modelo de estampa ou tridimensional” é superado pelo “enquadramento” textual e visual, de modo a promover uma forma de observação compreensiva. Uma estratégia para ir ao encontro de uma das maiores necessidades do modelo expressivo, que é motivar o aluno e captar o seu interesse para as aprendizagens.

Em finais dos anos sessenta anunciam-se todos os sinais de uma fase de transição, nomeadamente a tendência para a uniformização dos currículos do ensino liceal e do ensino técnico. Esta tendência que já se verificava desde a reforma de 1948, tem o seu primeiro momento de convergência em 1968, ao nível do 1º ciclo dos cursos técnicos e liceais, com a criação do Ciclo Preparatório.

Com a reforma Veiga Simão, entre 1970 e 1973, enunciam-se novas finalidades e conceitos educacionais, alguns francamente inovadores, tais como:

- A conceção de escola como agente de transformação
- A orientação do currículo por finalidades e objetivos
- A incidência nos processos de aprendizagem
- A educação permanente

Esta Reforma previa a criação de um sistema de ensino único até ao 8º ano de escolaridade, alargando a experiência iniciada com a criação do Ciclo Preparatório, pelo qual se aprofundariam e generalizariam práticas escolares que começaram numa forma precursora no sistema de ensino técnico:

- A flexibilidade curricular
- A aprendizagem ativa
- A aproximação da escola ao meio envolvente

Com a Reforma Veiga Simão, dá-se uma viragem determinante para o futuro da disciplina de Desenho que, em 1973, anuncia a passagem à designação de Educação Visual, o que ocorre imediatamente após o 25 de Abril. Os programas para o Ciclo Preparatório e para os cursos secundários, técnico e liceal, respetivamente “Educação e Comunicação Visual” e “Educação Visual e Estética”, revelam uma aproximação significativa. Em comum têm o estudo dos elementos da linguagem visual. Consideramos, então, como fatores indiciadores dum novo paradigma educativo na disciplina do (ainda) Desenho, os seguintes aspetos:

- Conceção comunicativa da expressão criadora
- Abordagem cognitiva dos elementos da linguagem visual
- Educação estética fundamentada na observação compreensiva do meio ambiente e da obra de arte
- Valorização da experimentação e introdução da expressão plástica tridimensional.

Simultaneamente, parece atingir-se o apogeu do Modelo Expressivo, iniciado em 1948, nomeadamente pelo alargamento da expressão livre e da “educação pela arte” ao 2º ciclo do ensino liceal.

Os anos 60 e 70 são reveladores de dois grupos de influência, protagonizados pelo ensino técnico e pelo ensino liceal e respectivos metodólogos. Historicamente, o Ensino Técnico foi precursor na autonomia e flexibilidade curriculares, na aproximação da escola ao meio e num tipo de ensino ativo e prático. As concepções pedagógicas que este sistema de ensino virá acrescentar neste momento de convergência são sobretudo de natureza formativa, nomeadamente:

Pela incidência nos “centros de interesse”; ação interdisciplinar; visão cultural integradora; projeto de escola e disseminação. Nesta ação há que destacar a influência de Calvet de Magalhães desde final dos anos 50 até 1974, com repercussões nos seus estagiários.

Por sua vez, João Martins da Costa, desde finais dos anos 50 até 1974, irá bater-se por aspetos como: o papel da motivação; consideração pelos interesses do aluno; expressão pessoal e interpretação; metodologia evolutiva e expansiva; e disseminação.

Hélder Pacheco fora seu estagiário e, como participante na comissão de reforma de Veiga Simão e na formulação de Programas após o 25 de abril, dará continuidade à reforma da disciplina de Desenho, vindo a introduzir a designação de “Educação Visual”. Com ela, defendia uma ação interdisciplinar e integradora através da (re)descoberta do meio, nomeadamente dos aspetos do património (ver, levantar situações e intervir), abrangendo, agora, claramente as áreas do *design*.

Da parte do ensino liceal, é indiscutível a influência de Betâmio de Almeida, quer pelo seu trabalho como metodólogo, quer enquanto autor de manuais escolares e de programas de Desenho. Contudo, o aspeto que queremos destacar aqui é a sua contribuição para a viragem da tendência expressiva da educação artística, que ele mesmo ajudara a introduzir, operando uma rotura com os métodos tradicionais, para outra, de tendência cognitivista. Betâmio escreveu a primeira edição em português duma proposta original – *o curso básico de arte* – onde procurou didatizar os conceitos da Gramática da Linguagem Visual. A sua intenção era promover a educação estética através da arte e da qualificação do ambiente.

Elisabete Oliveira, estagiária e colaboradora de Betâmio de Almeida, viria a debruçar-se sobre as questões da Educação Estética Visual, através da expressão subjetiva e investimento em projetos de trabalho, como forma de conquista progressiva da autonomia, ou “projeto de vida”.

Já não relacionado diretamente com a genealogia dos metodólogos supra citados, mas como continuador de Betâmio de Almeida, Rocha de Sousa, é uma referência incontornável, pois viria a publicar, durante os anos 70, as principais cartilhas para a didática da gramática visual, propondo uma observação ativa da obra de arte e do meio envolvente.

Após o 25 de abril de 1974, a grande finalidade da política educativa é a criação duma “Escola para todos”. Neste sentido, introduziram-se mudanças na estrutura curricular do

ensino básico, e os planos de estudos caracterizaram-se por um conjunto de princípios assentes na construção duma sociedade democrática; pela formação de cidadãos autónomos; e participantes nas transformações sociais. A leitura da Constituição da República Portuguesa de 1976, e da primeira Revisão Constitucional de 1982, permitiu-nos encontrar os princípios que nos parecem ter estado na base da formulação das Finalidades do Sistema de Ensino Público. Na nossa opinião, eles são os seguintes:

- Educação para a defesa e preservação do Património
- Participação da Escola na Comunidade
- Educação para a Democracia

Os dois primeiros, pelo facto de não serem uma novidade no nosso sistema de ensino público, mereceram-nos um acerto histórico de modo a entendermos a sua persistência no novo modelo social. O último (“Educação para a Democracia”) foi um aspeto inteiramente inédito na nossa história política e social.

A disciplina de Desenho passa a chamar-se Educação Visual. A nova designação encontra um suporte conceptual na psicologia da visão e nas teorias da forma visual. Os Programas afirmam-se minimamente prescritivos, oferecendo uma grande flexibilidade na escolha e organização dos conteúdos, de modo a permitirem experiências de aprendizagem adequadas às realidades locais, e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Reforça-se a dimensão da interdisciplinaridade e propõe-se uma metodologia ativa, centrada no aluno, na problematização e vivência das aprendizagens, na procura de soluções e na reflexão crítica.

Os conteúdos programáticos mantêm-se na continuidade daqueles que haviam sido propostos em 1973. No entanto, pela criação do Ensino Unificado, e com a fusão dos programas, acrescentaram-se saberes e práticas provenientes das diversas modalidades de Desenho do ensino técnico, nomeadamente as técnicas de representação rigorosa (axonometrias, desenho cotado, desenho à escala e o *design* funcional).

A disciplina de Educação Visual define-se por uma linguagem própria e uma metodologia que a coloca em situação de poder contribuir para resolver as necessidades da sociedade da sua época.

O Pós-25 de abril revela-se o momento de todas as concretizações. Se neste período existe algum novo paradigma na disciplina, ele é decalcado das emergências nacionais. É um convite à ação, à observação crítica, e à intervenção no meio envolvente, na convicção de que a escola pode formar cidadãos socialmente implicados na construção do país que se queria ter.

Pretendemos obter uma panorâmica histórica da evolução da disciplina associada a um dos seus principais recursos pedagógicos, o manual escolar. Pretendemos conhecer os mecanismos legais que favoreceram ou condicionaram a sua produção; observar o modo como os autores operacionalizaram os programas curriculares, legislados superiormente; concluir acerca do seu contributo para a evolução de conceitos e metodologias nestas

disciplinas. Para isso, analisámos os manuais escolares que julgamos mais representativos da disciplina de Desenho durante o seu longo período de vigência, e todos os manuais de Educação Visual para o Ciclo Preparatório e para o Ensino Unificado, publicados entre meados dos anos 70 e 80.

Da análise realizada, concluímos que o Manual Escolar é referido em todas as reformas educativas, evidenciando a sua importância no aparelho curricular, a par da escolha das matérias, dos métodos e da distribuição das disciplinas.

Pelo seu aspeto formal e como objeto material, o manual escolar fornece um testemunho histórico e sociológico: condições tipográficas que condicionam a sua apresentação; enunciado dos saberes e imagens associadas; representação dos valores nacionais, e tendências da educação artística.

Quanto aos autores, no passado foram poucos e bem situados no tempo. A realização do manual escolar era um trabalho prestigiante, pelo qual se revelavam as competências científicas, pedagógicas e artísticas dos seus autores. Estas competências e a confiança institucional são comprovadas pelos currículos académicos e profissionais (Penim, 2008), uma vez que estes autores integraram órgãos de gestão escolar, exerceram funções na formação de professores, publicaram textos didáticos e pedagógicos e, muitas vezes, estiveram implicados na conceção dos próprios programas.

Após o 25 de abril de 1974, mais propriamente a partir de meados dos anos 80, o sector editorial dinamiza-se e a concorrência entre editoras provoca uma progressiva e acentuada oferta de manuais escolares. Estes, maioritariamente elaborados por equipas e co-autorias, passarão a tornar-se vez mais uma questão de projeto editorial.

Relativamente aos manuais escolares publicados para o Ciclo Preparatório e para o Ensino Unificado, concluímos que, de um modo geral, cumprem o programa no que diz respeito aos conteúdos programáticos. Contudo, a organização que os autores imprimem aos manuais revela diversos modos de interpretar o programa da disciplina, no que diz respeito à metodologia de ensino e organização das matérias. Dum modo geral, os pontos de partida e enquadramentos temáticos passam preferencialmente pela análise crítica de elementos colhidos a partir da observação do meio envolvente, e de exemplos de objetos de natureza técnica e artística, facilitados pela reprodução fotográfica.

A maioria dos manuais para o Ensino Preparatório revela a preocupação em integrar comportamentos que visam uma educação para a cidadania e para a participação ativa, através da metodologia de resolução de problemas. De acordo com esta metodologia, os conteúdos são desenvolvidos conforme as necessidades de conhecimento ou de aplicação, exigidas pelos projetos.

Nos manuais para o Ensino Unificado (7º e 8º anos) verificamos uma tendência para a apresentação dos conteúdos, dum modo que definiríamos como “catálogo” e, em geral, na sua aplicação em exercícios de natureza puramente formal. O “método de resolução de problemas” não é sugerido em nenhuma destas obras, o que nos causou alguma

estranheza, uma vez que este fora definido pelos programas como metodologia unificadora dos dois ciclos de escolaridade. Como tal, ainda que os manuais de Manoel Lopes, ofereçam exemplos do tratamento dos conteúdos através de metodologias sequenciais, o facto é que a atitude interventiva na resolução de problemas concretos e toda a educação para a cidadania daí decorrente, são aspetos que não vimos abordados nestes manuais. Perplexos, perguntámo-nos qual o motivo pelo qual, numa fase da vida onde os jovens se confrontam com inúmeras dúvidas acerca do seu papel no mundo, são alheados dos procedimentos que poderiam conduzi-los a uma melhor integração e compreensão do mundo em que vivem.

O motivo, em termos escolares, parece residir na força da tradição liceal, pela qual, o aprofundamento dos estudos visa o afunilamento e especialização do conhecimento e consequente escolha vocacional ou profissional. Um caminho linear, que vemos hoje quebrado pelas emergências sociais: desemprego, requalificação, formação ao longo da vida.

Apesar das diferentes abordagens à disciplina de Educação Visual, cremos que o grande paradigma educacional nesta disciplina no pós-25 de Abril é sem dúvida o apelo à participação, operacionalizado pelo método de resolução de problemas.

Passadas quase três décadas, a pertinência deste paradigma educacional renova-se face às problemáticas contemporâneas, conforme verificamos no *Parecer sobre as Metas de Aprendizagem* (Parecer n.º 2/2011 in: *Diário da República*, 2.ª série — N.º 1 — 3 de Janeiro de 2011). Neste texto, considera-se necessário voltar a favorecer o uso social das aprendizagens escolares, a fim de diminuir ou anular os obstáculos de transferência das mesmas para o mundo do trabalho e para a vida quotidiana. Situações que têm sido postas em causa nas últimas duas décadas pelo fechamento da mentalidade académica, das escolas sobre si próprias e pelo enclausuramento curricular.

Pelo que se afirma: “A escola continua a trabalhar mais para a manutenção das performances do que para o afirmado e explicitado ideal democrático de uma escola de oportunidades para todos.”

Por tudo isto, propomos que se repense a dimensão formativa da escola e, nela, a contribuição da disciplina de Educação Visual no ensino básico.

Bibliografia

ABREU, José Miguel de (1892). *Apontamentos acerca do ensino do desenho industrial no Porto*. Congresso Pedagógico Hispano-Português- Americano. Lisboa. Imprensa Nacional.

ALMEIDA, Betâmio (1967). *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa. Liv. Escolar.

ALMEIDA, Betâmio (1976). *A educação Estético - Visual no Ensino Escolar*. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador.

AMARAL, Mário Gandra do (2005). *Criatividade e Educação Artística*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ARGAN, Giulio Carlo. *Walter Gropius e a Bauhaus*. Editorial Presença, 1989 (traduzido da 1ª edição Einaudi Editore Torino, 1951).

ARHNEIM, Rudolf (1997). *Para uma Psicologia da Arte*. DinaLivro. Col. Saber mais. Trad. João Paulo Queiroz.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual* (1996. 10ª ed.). Livraria Pioneira Editora, São Paulo (1ª Edição: *Art and Visual Perception*, 1954, The Regents of the University of California).

ARROIO, António José (1911): *Relatórios sobre o Ensino Elementar Industrial e Comercial*. Lisboa: Imprensa Nacional.

BÁRBARA, Madeira A (1979). *Subsídios para o estudo da educação em Portugal*. Lisboa: Assírio e Alvim.

BARRETO, A. (1996). *Tempo de Mudança*. Lisboa, Relógio D'Água Editores.

BAYNES, Ken (1969). *Attitudes in design education*. Ed. By Ken Baynes. Lund Humphries. London.

BRITO, Maria Clara Rodrigues Silva (2001). *Homeostética. Anos 80 nas artes plásticas em Portugal*. Tese de Mestrado. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

CALADO, Margarida (1988). *O ensino do Desenho 1836-1987* (pp. 77-113). In: *O Risco Inadivell: Caderno de Desenho*. (Jubileu do Professor Lagoa Henriques).

CALADO, Margarida (1981). *O Estado Novo e as artes: Arquitectura*. *Arte Opinião* nº 14, Mar/Abr. 1981. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (p.17-23);

CALADO, Margarida (1981). *O Estado Novo e as Artes: Pintura e Escultura*. *Arte Opinião* nº 15, Mai/Jun.1981. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa. (p.33-37).

CARNEIRO, Alberto; LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela (1883): *O Espaço Pedagógico*. Edições Afrontamento, Porto.

CARVALHO, Maria da Graça Sarreira Pena (2010). *O manual escolar como objecto de Design*. Tese de Doutoramento em Design. Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa.

CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade, até ao fim do regime Salazar- Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

CASTRO, Machado de. Discurso sobre as utilidades do Desenho, proferido a 24 de Dezembro de 1787 na Casa Pia do Castelo de S. Jorge. Lisboa. Impressor António Rodrigues Galhardo.

CASTRO, Machado de. Carta que hum afeiçoado às artes do Desenho escrevo a hum aluno da escultura para o animar à perseverança no seu estudo. Lisboa. Na Off. Da Academia Real das Ciências, 1817. (Documento microfilmado na Biblioteca Nacional).

CORDEIRO, Luciano (1875). *Relances de um viajante. Thesouros d'Arte*. Lisboa.Imp. Sousa Neves (crítica à situação da arte portuguesa e o seu entendimento aos olhos das entidades oficiais).

CHEVALLARD, Yves (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Ed. Pensée Sauvage.

COMÊNIO J. A. *Didática Magna. Tratado Universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 1966.

COELHO, Carlos Meireles (1998). *A Educação no Sec. XIX*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

COELHO, Carlos Meireles (1998). *Educação de 1901 a 1918*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

COELHO, Carlos Meireles (1999). *Educação no Sec. XX*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

COSTA, R. Carrington da (1943). O desenho e os Testes de Decroly apreciados nas escolas portuguesas. In: *A criança portuguesa*. Vol. III, pag.119. Lisboa.

COUTO, João (1953): *Artistas portugueses na Itália nos fins do Século XVIII. Francisco Vieira, o Portuense*. Separata do Boletim do Museu Nacional de Arte Antiga, nº 4, Vol II.

CUSTÓDIO, Jorge. Associações de Defesa do Património. In: *Arte Opinião* nº 14, Mar/Abr. 1981. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa. (p. 32-35).

FARIA, Miguel Figueira de (2008). *Machado de Castro (1731-1822). Estudos*. Lisboa, Livros Horizonte.

FERNANDES, Rogério (1973). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa, Moraes Editores;

- FRAGOSO, Margarida (2012). *Design Gráfico em Portugal*. Livros Horizonte.
- FRANÇA, José Augusto (1984). *A Arte em Portugal no século XX*. Livraria Bertrand, Lisboa.
- FRÓIS, João Pedro de Oliveira Ferreira (2005). *As Artes Visuais na Educação. Perspectiva Histórica*. Doutoramento em Ciências da Educação. Especialidade. História da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GARRETT, Almeida(1883). *Da Educação* Porto: Ernesto Chardron Editor. Tipografia A.J. da Silva Teixeira. (1ª Edição: Londres, 1829).
- GOMES, Joaquim Ferreira (1980). *Estudos para a história da Educação no Século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GREEN, Peter (1974). *Design Education. Problem Solving and Visual Experience*. B.T. Batsford Limited. (1ª ed.).
- GUEDES, Francisco Nobre (1930). *Notas sobre a Instrução Profissional*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.
- HERCULANO, Alexandre (1838): *A Educação e Instrução das classes laboriosas. Opúsculos, Tomo VIII*. Lisboa. Viúva Bertand.
- HOLANDA, Francisco de (a partir do original de 1548). *Diálogos de Roma*. Livros Horizonte. 1984: Introdução e Prefácio de José da Felicidade Alves.
- HOLANDA, Francisco de. *Da Pintura Antiga*. Livros Horizonte. 1984: Introdução e Prefácio de José da Felicidade Alves.
- HOLANDA, Francisco de. *Do tirar polo natural*. Livros Horizonte. 1984: Introdução e Prefácio de José da Felicidade Alves.
- HOLSTEIN, Marquês de Sousa (1875). Observações sobre o estado actual do ensino das Belas-Artes em Portugal, a organização dos museus e o serviço dos monumentos históricos e da arqueologia. Imprensa Nacional, Lisboa.
- LARANJO, Francisco. ESBAP I Jornada no Exterior. *Arte Opinião nº 3*, 1979. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p.11-12).
- LEITÃO Parada (1888): Relatórios sobre as Escolas Industriaes e de Desenho Industrial da Circunscrição do Norte, 1884-1885 a 1886-1887. Lisboa: Imprensa Nacional.
- LIDSTONE, John (1977): *Design activities for the classroom*. Davis publications, Inc. Worchester, Machassusetts, USA.
- LOBO, Maria Natália de Magalhães Moreira (1998): *O ensino das artes aplicadas (ourivesaria e talha) na Escola Faria de Guimarães de 1884 a 1948*. Mestrado em História de Arte – Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- LOUREIRO, Carlos. *O Museu Industrial e Comercial do Porto (1883-1899)*. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7652.pdf> (consultado em 3-12-2011)

MACHADO, Bernardino (1897). *A socialização do ensino*. Coimbra. Imprensa da Universidade.

MAGALHÃES, Calvet de (1974): O direito à Educação. In: *Os direitos do homem em Portugal no 25º aniversário da declaração universal*, de A. Taborda, Anselmo Borges, Armando Castro, Calvet de Magalhães, F. Pinto Balsemão e M. Brochado Coelho, com introdução de Francisco Sá Carneiro, editado pela Livraria Telos Editora, Porto.

MAGALHÃES, M.M. Calvet. O Direito à Educação. In: *Revista Lusófona da Educação*. Nº 8. Lisboa, 2006. pp. 167-181 (com apresentação de Maria Manuel Calvet Ricardo e Manuel Tavares).

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1950). O primeiro ano de Desenho e os Trabalhos Manuais Educativos do Ciclo Preparatório. *Boletim das Escolas Técnicas*. Lisboa.

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1951). O segundo ano do ciclo preparatório. *Separata do Boletim «Escolas Técnicas»*. Nº 10 Direção Geral do Ensino Técnico Profissional..

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1952). O Desenho e as outras disciplinas do Ciclo Preparatório. *Separata do Boletim «Escolas Técnicas»*, nº 12. Direção Geral do Ensino Técnico Profissional.

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1952). Pinturas e desenhos coletivos infantis. *Boletim das Escolas Técnicas*. Lisboa.

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1954). Arte na Escola. *O Primeiro de Janeiro*, 5 de Maio, Porto.

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1960). Educação pela Arte. *Boletim das Escolas Técnicas*. Nº 25. Direção Geral do Ensino Técnico Profissional. Pp. 15-46. [o autor oferece na bibliografia uma extensa listagem de exposições escolares realizadas de 1933 até à data do presente artigo, com o nome dos seus organizadores].

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1960). O ensino do Desenho. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano I, Nº 2. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1962). O Ensino dos Trabalhos Manuais Educativos. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano III, Nº 1. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1964). *Organização dos exercícios de Desenho do Ciclo Preparatório*. 2ª ed. Porto Editora (90 pags.).

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1964). Tradição não é traição. (Prefácio e apresentação de Calvet de Magalhães ao artigo resultante dum trabalho de investigação empreendido pelo Professor Fernando Louro de Almeida, relativamente aos bordados de “Tibaldinho” ou de Alcaface). *Boletim das Escolas Técnicas*. Nº 35. Direção Geral do Ensino Técnico Profissional. Pp. 123-128.

MAGALHÃES, M.M. Calvet (1966). Síntese das etapas da Educação pela Arte. *Boletim das Escolas Técnicas*. Nº 38. Direção Geral do Ensino Técnico Profissional. Pp. 51-63.

- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1972). A coragem de dirigir. *Diário de Lisboa*, 19 Fevereiro 1972, p. 2.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1972). *Gestão dos estabelecimentos escolares*. Diário de Lisboa, 8 Setembro. p. 5.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1972). Tudo isto é triste. *Diário de Lisboa*, 23 Junho. p. 4.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet: Organização dos Centros de Interesse. *Boletim das Escolas Técnicas* nº 20.
- MAGALHÃES, M.M.S. Calvet de (1954): Organização dos exercícios de Desenho do Ciclo Preparatório, problemas escolares e cadernos de trabalho. Lisboa: Ed. "Os Nossos Filhos, Lda."
- MARQUES, Ramiro (2001). A arte de ensinar: Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos. Plátano. Edições Técnicas.
- MARTINS, Manuel Costa. O design e a sociedade de consumo. *Arte Opinião* nº 9, Mar/Abr. 1980. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p. 2-4).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1973): *O Caderno do professor do 5º Grupo. Desenho / Educação Visual*. Ensino Preparatório. Direcção Geral do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Reformas do Ensino em Portugal 1835-1869*, Tomo 1, Vol.I. Ministério da Educação, Lisboa, Secretaria Geral, 1989/90.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Reformas do Ensino em Portugal 1870-1889*, Tomo1, Vol.II. Ministério da Educação, Lisboa, Secretaria Geral, 1989/90.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Reformas do ensino em Portugal: Reforma de 1911*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: IIE, 1989.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- MURTEIRA Mário (1993). Um olhar (dos anos 60) sobre Portugal. *Análise Social*, Vol. XXVIII (123-124: 4ª e 5ª), pp. 745-752.
- MOHOLY-NAGY, Lazlo (1947). *Vision in Motion*. Chicago, Paul Theobald.
- NÓVOA, António (1994). *História da educação*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- NÓVOA, António (Dir.): *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto. Edições ASA.2003.
- Ó, Jorge Ramos do (1999). *Os Anos de Ferro. O dispositivo cultural durante a política do espírito 1933-1949*. Editorial Estampa. Coleção: Histórias de Portugal, n.º 45.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do séc. XIX-meados dos séc. XX). Educa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- OLIVEIRA Elisabete (1967). O desenho decorativo nos 1º e 2º ciclos do Liceu. *Conferência de Estágio de Elisabete Oliveira, 1967. Liceu Normal Pedro Nunes*. Sob orientação do Metodólogo Betâmio de Almeida. In Educação estética visual eco-necessária na adolescência, 2010 - Anexo 1.16 em CD.
- OLIVEIRA Elisabete (2010). Educação estética visual eco-necessária na adolescência. Minerva. Coimbra.
- PACHECO, Helder: “Cultura popular e socialismo (v). Tentativa de uma clarificação” necessária. *O Professor*, nº 16 Março de 1979. pp. 9-10.
- PACHECO, Helder: “Cultura popular e socialismo (vi). Situação do artesanato popular”. *O Professor*, nº18, Maio 1979. pp. 20-23.
- PACHECO, Helder: Acerca de “Design”. Contributo para uma reativação criadora do trabalho escolar. In: *O Professor*, nº 69. Novembro 1984.
- PATRIX, George (1973). *Design et Environement*. Casterman. Paris.
- PENIM, Lígia (2003). O ponto e a linha nas rotas do olhar: Atlas e Compêndios do Desenho Liceal (1868-1935). Lisboa: Educa.
- PENIM, Lígia (2008). A alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de Desenho no Ensino Secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- PEREIRA, José (1935). *O Desenho Infantil e o ensino do desenho na escola primária*. Imprensa Nacional. Lisboa. (Prefácio de MM Calvet de Magalhães).
- PEREIRA, José Fernandes (1999). A Cultura Artística portuguesa. O Sistema Clássico. Ed. de autor.
- PEVSNER, Nikolaus (2005). *Academias de Arte: passado e presente*. Companhia das Letras.
- RESENDE, Júlio. ESBAP Exposições Encontros. *Arte Opinião* nº6, 1979. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p.17 e 28).
- ROCHA, Edgar (1977): Portugal, anos 60. Crescimento económico acelerado e papel das relações com as colónias. *Análise Social*, Vol. XIII (51; 3º), pp. 593-617.
- RODRIGUES, Francisco de Assis. Dicionário Technico e Historico de Pintura, Esculptura, Architectura e Gravura. Imprensa Portuguesa, 1875.
- SANTOS, Arquimedes da Silva (2000): *Breve retrospectiva do movimento da Educação pela Arte em Portugal*. In: Educação pela Arte. Estudos de homenagem ao Dr. Arquimedes Santos Silva. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador Profissional.
- SANTOS, João dos; SKAPINAKIS, Nikias; REBELO, L. Francisco; PORTAS, Nuno; BRANCO, João de Freitas; GRÁCIO, Rui (1966): *Educação Estética e Ensino Escolar*. Publicações Europa América (Pref. Delfim Santos).

- SILVA Filipe Rocha da. Arte Popular. *Arte Opinião* nº6, 1979. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p. 6-8 e 28).
- SILVA, António Sena da: Design e Didática. *Arte Opinião* nº 13, Jan/Fev. 1981. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p.36-37).
- SILVA, Carolina Carvalho Palma da (2010): *A Cultura Visual na Educação Artística*. Tese de Mestrado. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- SILVA, Filipe Rocha da. Arte Popular. *Arte Opinião* nº6, 1979. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p. 6-8 e 28).
- SIMÃO, José Veiga Simão (1971). O direito à educação: Discursos e declarações mais importantes do Ministro da Educação no ano de 1971. Lisboa. Ministério da Educação.
- SOUSA, Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de. *A Formação de Professores de Artes Visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes. 2007.
- SOUSA, Cristina: “Cerveira?”. *Arte Opinião* nº 1, Dez. 1978. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p.13-14).
- SOUSA, Ernesto de (1998): *Ser moderno... em Portugal*, Assírio e Alvim.
- SOUSA, Rocha de Sousa (1979). Formação de professores para as disciplinas de indole artística: aspectos do ser e do fazer. *Actas do Seminário sobre Formação de professores*, SPGL 9-10 nov.1979.
- SOUSA, Rocha (1980): *Desenho: Área Artes Plásticas*. Secretaria de Estado do Ensino Superior. (c. colaboração de Helder Batista).
- SOUSA, Rocha (1995): *Didática da Educação Visual*. Universidade Aberta. (c. colaboração de António Pedro).
- SOUSA, Rocha; BATISTA, Helder (1977): *Para uma didática introdutória às Artes Plásticas*. Tip. Manuel A. Pacheco, Lisboa.
- SOUSA, Teixeira de: Círculo de Artes Plásticas de Coimbra. *Arte Opinião* nº 13, Jan/Fev. 1981. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p.18-20).
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.
- TRAQUINO, Marta (2010). A construção do lugar pela arte contemporânea. Edições Humus.
- TRINHÃO, Gláucia (2008). O Desenho como objeto de ensino. História de uma disciplina a partir dos Livros Didáticos Luso-Brasileiros oitocentistas. Tese de Doutoramento. Universidade da Vale do Rio dos Sinos. S. Leopoldo. Brasil.
- VASCONCELOS, António Sena Faria de (1939). *O Desenho e a Criança*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

VASCONCELOS, António Sena Faria de. *Obras Completas*. (1900-1909). Vol I . Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

VASCONCELOS, António Sena Faria de. *Obras Completas: 1915-1920*. Vol.II. Lisboa. Fundação Caloust Gulbenkien. 2000.

VASCONCELOS, Joaquim de (1878). *A Reforma do Ensino das Belas Artes II*. Porto. Imprensa Litterário-Commercial.

VASCONCELOS, Joaquim de (1879). *A Reforma do Ensino das Belas Artes III*. *Reforma do Ensino do Desenho*. Porto, Imprensa Nacional.

VASCONCELOS, Joaquim de (1879). Francisco de Hollanda : Da fabrica que fallece à cidade de Lisboa; Da Sciencia do desenho. *Archeologia Artística*. Vol. II; Fascículo VI. Porto. Imprensa Portugueza.

VASCONCELOS, Joaquim (1891): *A Exposição das Escolas de Desenho Industrial*. Porto Tipografia do Comércio do Porto.

Bibliografia com Referências Electrónicas

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação para a Democracia* (versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996).

In: http://www.hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm (consultado em 2-12-2012).

CATROGA, Fernando Almeida. Os Inícios do Positivismo em Portugal. *Revista de História das Ideias*, Vol.I. 1977. <http://rhi.fl.uc.pt/vol/01/fcatroga.pdf> (consultado em 11-06-2008).

CHERVEL, André. Histoire des disciplines scolaires. in: *Histoire de l'Education*.

http://ife.enslyon.fr/publications/editionelectronique/histoirededucation/INRP_RH038_3.pdf (consultado em 14-12-2010)

CRUZ, Maria Gabriel Moreno Bulas: Antônio de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939): Um português no movimento da "Escola Nova". <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0431.pdf> (consultado em 3-12-2011).

CRUZ, Maria Gabriel Moreno Bulas: Faria de Vasconcelos: por uma educação nova.

In: http://www.oocities.org/ail_br/fariadevasconcelos.htm (consultado em 3-12-2011).

FONTES, Carlos: Modelos Organizativos de Escolas e Métodos Pedagógicos. In: <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm> (consultado em 16-09-2011).

LEAL, João (2002). Metamorfoses da arte popular: Joaquim de Vasconcelos, Vergílio Correia e Ernesto de Sousa. In: *Etnográfica*, vol. VI (2), 2002, pp. 251-280.

http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_06/N2/Vol_vi_N2_251-280.pdf (Consultado em 21 -01-2012)

ROSAS, Lúcia Maria Cardoso. Joaquim de Vasconcelos e a valorização das artes industriais. In: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5555.pdf> (consultado em 3-12-2011).

THORBÖRNSSON, Hans. T. Otto Salomon (1849 - 1907). In: Prospects:the quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 471–485. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/salomone.PDF> (consultado em 12-3-2012).

Manuais Escolares

ABREU, José Miguel de (1879): *Compêndio de Desenho Elementar para uso dos alunos da instrução primária e em geral dos principiantes em desenho*. 2ª Edição, Coimbra Imprensa da Universidade. [e publicado em 1880]

ABREU, José Miguel de (1881). *Compêndio de Desenho Linear Elementar, para uso dos alunos de Instrução Primária, Dos que frequentam o 1º ano do curso geral dos liceus e em geral, os principiantes de desenho*. 3ª ed. Coimbra, Imprensa da Universidade (reeditado até 1895).

ABREU, José Miguel de (1886): *Problemas de Desenho Linear rigoroso seguidos de muitas aplicações: Compêndio destinado para o ensino desta espécie de desenho nos liceus nacionais e nas escolas normais, industriais e superiores*. Coimbra. Imp. da Universidade.

ABREU, José Miguel; MACHADO, António Luís Teixeira (1901): *Compêndio de Desenho. Classes III, IV e V*. Porto, Liv. Portuense[3ª ed. modificada, 1905].

ABREU, José Miguel; MACHADO, António Luís Teixeira (1904): *Compêndio de Desenho disposto em harmonia com os programas oficiais de 14 de Setembro de 1895*. (3ª ed. /3ª tir.), Porto. Livraria Portuense.

ABREU, Mª Helena Pais de; MIRANDA, F. Pessegueiro (1954): *Compêndio de Desenho para o 2º Ciclo dos Liceus*. Porto. Porto Editora. (reeditado até 1972).

ABREU, Mª Helena Pais (1973): *Educação Artística. Ensino Liceal*. Port. Porto Editora.

ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1950): *Compêndio de Desenho para o 1º Ciclo dos Liceus*. Lisboa, Liv. Stadium. (publicado pela Liv. Editora, Lisboa entre 1953 e 1958).

ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1958): *Compêndio de Desenho*. 1ª Ed. Lisboa. Liv. Sá da Costa.

CANNAS, Margarida; PEREIRA, Isabel (1986). *A Imagem. Educação Visual*. 5º Ano de escolaridade. Lisboa Editora (1ª ed.).

CANNAS, Margarida; PEREIRA, Isabel (1987). *A Imagem*. Educação Visual. 6º Ano de escolaridade. Lisboa Editora (1ª ed.).

CASTRO, Adolfo Faria (1941): *Livro de desenho para o 1º, 2º e 3º ano dos liceus*. Lisboa. s.n. [e em 1944, 3º ed. Porto. Lett. Nacional; em 1947 5º ed. s.n./ s.i; em 1950: Santarém, Tip. Dias Ferreira; em 1950 e 1951, Lisboa. Oficinas gráficas da Papelaria Fernandes].

CASTRO, Adolfo Faria de; CASTRO, Rodrigo Faria de (1950): *Desenho Livre para o 1º ciclo dos liceus*. Lisboa, Oficinas gráficas da Papelaria Fernandes.

COUTINHO, Fátima; MENÉRES, Maria Alberta (1982). *Descobrir. Educação Visual. 1ª ano do Ciclo Preparatório*. Plátano Editora (1ª ed.).

COUTINHO, Fátima; MENÉRES, Maria Alberta; CARDOSO, J. Alberto (1982). *Decidir. Educação Visual. 2ª ano do Ciclo Preparatório*. Plátano Editora (1ª ed.).

DIAS, António da Silva (1874): *Elementos do Desenho Linear Geométrico: para o ensino dos liceus nacionais*. Porto, Ernesto Chardon (187pages).

FIGUEIREDO, Arminda; MAGALHÃES, Margarida (1984). *Ver, Comunicar, Intervir, Trabalhar*. Educação Visual 1º ano do Ciclo Preparatório. Editora ASA (2ª ed.).

FIGUEIREDO, Arminda; MAGALHÃES, Margarida (1984). *Ver, Comunicar, Intervir, Trabalhar*. Educação Visual 2º ano do Ciclo Preparatório. Editora ASA (2ª ed.).

FILIPPE, Manuel (1955): *Compêndio de desenho para o segundo ciclo dos liceus*. Lisboa. Liv. Popular Francisco Franco.

FREITAS, José Vicente de (1920): *Atlas de desenho*. 4ª ed. Lisboa. Liv. Rodrigues. (1929: Lit. E. Barrault e 1930: Liv. Rodrigues, R. Do Ouro, 188, Lisboa).

FREITAS, José Vicente de (1941): *Desenho: 1º, 2º e 3º anos do Liceu; 2ª Edição*. Depósito Geral: Livraria Rodrigues, R. Do Ouro, 188, Lisboa.

LOPES, Manoel (1979): *Educação Visual e Desenho, 8º e 9º anos*. Ensino Secundário Unificado. 1º Ed. Porto. Asa.

LOPES, Manoel (1984): *Educação Visual, 7º ano*. Ensino Secundário Unificado. 1º Ed. Porto. Asa.

MOTTA, Theodoro da (1868): *Compêndio de Desenho Linear: para uso dos alunos dos liceus nacionais*. Lisboa. Imprensa Nacional (reeditado até 1884).

MOTTA, Theodoro da (1878): *Compêndio de Desenho Linear: para uso dos alunos dos liceus nacionais, 1º ano*. Lisboa. Imp. de J.G.de Sousa Neves.

MOTTA, Theodoro (1892): *Compêndio de Desenho Linear para uso dos alunos dos liceus nacionais, 2º ano*. Lisboa. Tipografia Adolfo Modesto.

NASCIMENTO, José Augusto do (1932): *Desenho*. Lisboa. Liv. Popular de Francisco Franco.

NASCIMENTO, José Augusto do (1933): *Desenho: 4ª e 5ª classes*. Lisboa. Liv. Popular de Francisco Franco.

- NASCIMENTO, José Augusto do (1940): *Compêndio de desenho, de harmonia com os programas em vigor para o ensino liceal*. 2ª Ed. s.n; s.i.
- NASCIMENTO, José Augusto do (1946): *Compêndio de desenho: Ensino Liceal*, 4ª ed. [s.n / s.i.].
- RAMOS, Elza; SOARES, Verónica (1984): *Educação Visual – 5º ano de escolaridade*. 1ª ed. Porto. Porto Editora (reeditado até 1991).
- RAMOS, Elza Ramos; SOARES, Verónica (1985): *Educação Visual – 6º ano de escolaridade*. 1ª ed. Porto. Porto Editora (reeditado até 1992).
- SILVA, Luís Mª Passos da; BARATA, Martins (1937): *Elementos de Desenho para os 1º, 2º e 3º anos dos Liceus*. Lisboa. Sá da Costa (reedições até 1946).
- TUNA, Júlio; VILELA, A.Pedreira; MORAIS, M. Valente. (1980). *Ver não é só olhar*. Educação Visual 1. Ciclo Preparatório. Plátano Editora (1ª ed.).
- TUNA, Júlio; OLIVEIRA, Luísa Valente. (1984). *Intervir é projectar e trabalhar*. Educação Visual 2. Ciclo Preparatório. Plátano Editora (1ª ed.).
- TUNA, Júlio; ROCHA, Carlos Sousa (1983): *Educação Visual 7*. Lisboa, Plátano, 1ª ed.
- TUNA, Júlio; ROCHA, Carlos Sousa (1984): *Educação Visual 8*. Lisboa, Plátano, 1ª ed.
- VIDAL, Angelo Coelho (1910): *Desenho Geométrico dos liceus*. 4ª e 5ª classes, em conformidade com o programa, contendo como preliminares, toda a parte do programa de terceira classe que se refere a projecções. Porto. J. Pereira da Silva.
- VIDAL, Angelo Coelho (1911): *Desenho dos liceus: 2ª classe*. Porto. J Pereira da Silva.
- VIDAL, Angelo Coelho (1914): *Desenho dos liceus. 1ª classe*. Porto. J Pereira da Silva.

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



As disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema
Público de Ensino em Portugal entre 1836 e 1986.

Da alienação à imersão no Real

APÊNDICES

2014

Apêndice 1. Legislação para o manual escolar no ensino secundário (1836-1986)

Antes da 1ª República

Decreto de 7 de Setembro de 1835 Ministro, Secretário d'Estado dos Negócios do Reino, Rodrigo da Fonseca Magalhães

Art.5. O Conselho Superior da Instrucção Publica consultará directamente o Governo (...): 4. Sobre os melhoramentos e reformas dos Regulamentos literários, métodos de ensino, e adopção de compêndios, e de quaisquer outros livros clássicos. (pag.9).

Decreto de 17 de Novembro de 1836: “Da Instrução Secundária”, Manuel da Silva Passos: Doc. 9 – Plano de Instrucção Secundária

Do Methodo

Art.53ª : A adopção do método, a escolha, a coordenação dos Compêndios, a distribuição das disciplinas, e das horas, pertence aos Regulamentos (...)”.

Aos Conselhos de cada Liceu caberá a organização interna dos mesmos, bem como a escolha e composição dos compêndios, fazendo sobre isso proposta à Direcção Geral dos Estudos, que proporá ao Governo uma recompensa adequada para os autores dos melhores livros escolares.

Reforma da Instrução Pública, Publicado no nº 220 do Diário de Governo de 20 de Setembro de 1844 (Reforma de Costa Cabral), Doc.18 – pags. 115-139 do REP 1º Vol.

Título X Disposições Gerais: Art.º 165 – As matérias e métodos de ensino serão objecto de disposições regulamentares, bem como (Artº167) os compêndios para as disciplinas do ensino público. Estes serão propostos pelos professores e aprovados pelos conselhos das respectivas escolas. O Governo poderá mandar imprimir, por conta do Estado, os compêndios que forem aprovados. A propriedade dos mesmos, depois de paga a sua primeira impressão, ficará pertencendo aos seus autores, para poderem ser reimpressos e vendidos por sua conta, ficando sujeitos às taxas que lhe vierem a ser impostas.

Reforma da Instrução Secundária, 14 de Junho de 1880, Cap. X Disposições Gerais, Art.73º

No Orçamento Geral do Estado serão incluídas verbas destinadas (...) prémios aos autores dos melhores compêndios (...). O governo abrirá concurso para a redacção de

compêndios das várias disciplinas de instrução secundária, adjudicando os prémios aos seus melhores autores, conforme os regulamentos.

Regulamento para a Instrução das Leis sobre a Instrução, 28 de Julho de 1881.
Capítulo II (Dos Inspectores e Sub-Inspectores) diz-nos que estes serão nomeados e retribuídos pelo Estado, com exigência de exclusividade e que entre as várias atribuições, destaca-se a responsabilidade pela inspeção dos métodos, modos e processos de ensino, execução de programas, os livros e os compêndios.

Regulamento Geral dos Liceus, 16 de Agosto de 1886

Cap.I. Da Organização do Ensino, Art.4º *Para a explicação e desenvolvimento dos programas, o professor não poderá adoptar livros de texto que não estiverem superiormente aprovados.*

Reforma de Jaime Moniz, 22 de Dezembro de 1894 (pp. 1064-1077)

No art.71º afirma-se que serão objeto de disposições regulamentares: a organização dos cursos; os programas métodos e processos de ensino, e tudo o mais relativo à administração dos estabelecimentos de ensino.

Art. 61º - *Fica estabelecida a uniformidade de livros em todas as escolas e cursos a que se refere este decreto.*

Art. 62º - *A adopção de livros de que trata o artigo antecedente é decretada pelo governo em virtude de concurso geral de cinco em cinco anos.*

Art. 63º - *Os livros apresentados a concurso serão submetidos ao exame de uma comissão nomeada para este efeito, a qual proporá ao governo, em parecer fundamentado os que devem ser adoptados. Acerca deste parecer é indispensável o voto favorável do Conselho Superior da Instrução Pública*

Art.64º - *O governo fixa o preço de venda dos livros e pode adquirir por meio de compra ou de qualquer outro contracto as obras adoptadas, mandá-las imprimir e fornece-las directamente por conta do Estado. Neste caso as obras serão vendidas pelo custo.*

Art. 65º - *Aos professores das escolas ou cursos de que trata este decreto e aos directores ou professores de quais quer institutos de instrução primária particular é expressamente proibido que obriguem os seus alunos à compra de outros livros que não sejam os adoptados pelo Governo, e bem assim que ensinem ou interroguem nos exames sobre pontos que não estejam contidos nos mesmos livros. Também lhes é defeso promoverem, directa ou indirectamente, a venda aos referidos alunos de lições ou explicações impressas ou litografadas.*

1º *Os professores oficiais que infringirem as disposições deste artigo serão punidos com a pena de demissão.*

2º Os directores e professores de quaisquer instituição de instrução primária particular serão punidos na primeira transgressão com a pena de encerramento do respectivo instituto ou com a suspensão do exercício do magistério por um ano. Nas reincidências serão estas penas elevadas a três anos.

Reforma de José Eduardo Coelho, 29 de Agosto de 1905

Considerando a falta de recursos económicos e materiais para o ensino público, bem como o excesso de burocracia, este diploma propõe uma maior liberalização do ensino particular justificando que a concorrência é sempre um meio profícuo de aperfeiçoamento em questões de ensino, e pelo mesmo princípio da concorrência, propõe a substituição do regime do livro único, na esperança de que os alunos aprendam por bons livros, cuja responsabilidade pela seleção e adoção é depositada nas mãos dos professores.

1ª República

Reforma da Instrução Secundária por José Alfredo Mendes Magalhães

Dec-Lei nº 4:650, Diário do Governo nº 157, I Série de 14 de Julho de 1918

Artº 107 – Logo após a publicação dos programas da presente reforma será aberto concurso, por um prazo de seis meses, para a escolha dos livros de ensino secundário.

Art. 108º- As comissões revisoras que serão constituídas por professores de liceu com cinco anos, pelo menos, de bom e efectivo serviço, darão o seu parecer dentro de três meses depois de encerrado o concurso.

Art. 109º- Serão aprovados todos os livros que o merecerem pela exactidão da doutrina, clareza e método de exposição, em harmonia com os programas e carácter do ensino secundário, e a aprovação será válida por cinco anos”.

É considerado o procedimento de recurso; No caso do não aparecimento de concorrentes ou a não aprovação dos livros apresentados, proceder-se-á à abertura de novo concurso;

Art.112º - “ de entre os livros aprovados pelo Governo, o Concelho Escolar de cada liceu escolherá os que devem ser adoptados nesse estabelecimento de ensino.

Dec- Lei nº 4: 799; D.G. nº 198, I Série, de 12 de Setembro de 1918

No capítulo XV- Dos Livros de Ensino – mantém no essencial as disposições anteriores que trata mais detalhadamente, introduzindo algumas alterações:

- modifica o júri de apreciação dos manuais concorrentes que passará a ser uma comissão composta por onze vogais, nomeados pelo Governo, e todos os professores efectivos do Liceu com cinco anos, pelo menos, de bom e efectivo serviço. (Art. 204º);
- Não podem pertencer à comissão, os autores, proprietários ou editores de quaisquer obras em concurso;

- Prevêm-se medidas de arquivo e divulgação dos manuais por parte dos organismos centrais (Art.222º e Art. 224º);
- Nenhum livro pode ser alterado durante o período (5 anos) da sua adopção (Art. 229º) .

Regulamento do Ensino Secundário; Dec.nº7:558 D.G.nº123; I Série de 18 Junho de 1921

- as disposições para a escolha dos manuais escolares são idênticas à anterior legislação, criando-se um corpo de vogais para a avaliação dos manuais respeitantes às disciplinas de “letras” e outro para as “ciências” onde está incluído o Desenho.

Estado Novo

Decreto Lei nº 18:885 (DG. Nº 225, I Série) de 27 de Setembro de 1930

Regulamenta os Programas para o Ensino Secundário. (Ministro Gustavo Cordeiro Ramos): Livros para o Ensino (de Desenho)

Um compêndio em três Volumes para as três primeiras classes. Um compêndio em dois volumes para as classes 4ª e 5ª.

Nota: O livro de desenho deverá ser para o aluno não só um elemento de informação, mas também um factor importante da sua formação estética. Deverá ser consultado com prazer, com verdadeiro entusiasmo, incutindo no aluno o desejo de o estimar e de o conservar com verdadeiro carinho. Para isso, deverá ter as figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas, de maneira a formarem um conjunto agradável e apresentará bom aspecto gráfico, quer no papel quer na impressão. Convém não perder de vista o objectivo fundamental do livro de desenho, que é facultar no aluno o conhecimento das questões, mais por meio da visão do que por meio da memória. Deverão, portanto, as figuras ser apresentadas com a clareza bastante, para evitar as dimensões demasiado reduzidas, sobretudo quando se trate de construções geométricas (...). A leitura deve ser feita mais na figura do que no texto, razão pela qual este não deverá ser muito extenso. As construções geométricas serão apresentadas, de preferência, apenas por um processo. No desenho de invenção, pelo contrário, serão apresentados vários processos de utilizar e combinar as figuras geométricas estudadas. A cada uma das construções acima referidas seguir-se-á imediatamente o desenho de invenção respectivo, mas sem que nele se indiquem linhas construtivas. Alguns exemplos de desenhos de invenção serão coloridos.(...). Pag.2022.

Decreto nº 19:605; D.G. de 15 de Abril de 1931; I série; nº88

Estabelece novas bases para o concurso dos compêndios a adoptar nos liceus. Pretendeu-se fornecer a quem estuda, livros mais seleccionados sob os diversos aspectos pedagógicos, sem esquecer o da higiene escolar; garantiu-se a sua adopção, a fim de estimular o trabalho de autores e editores; defenderam-se os alunos e suas famílias da exploração de concorrentes menos escrupulosos.

Art.1º Os livros de ensino que devem ser adoptados em cada liceu serão escolhidos pelo conselho escolar de entre os que forem aprovados pelo Governo, mediante concurso geral de cinco em cinco anos.

Art. 2º O concurso é aberto pela Direcção dos Serviços do Ensino Secundário um ano antes do termo do quinquénio e pelo prazo de seis meses”.

Art. 5º “Terminado o prazo do concurso, a DGES fará publicar no Diário do Governo a relação das obras que houverem sido recebidas, e submete-las-á à apreciação da Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior da Instrução Pública...

Art. 11º. O relatório referente a cada obra deverá considerá-la em primeiro lugar sobre a conformidade dos programas relativamente à matéria, em segundo lugar sobre a exactidão da doutrina e a correcção da linguagem, e finalmente sobre a sua conformation didáctica (...).

Considera-se um período para os autores recorrerem das decisões. Depois de aprovadas e impressas as obras serão sujeitas a exame pelas autoridades da sanidade escolar, e o seu preço será fixado mediante parecer da Direcção Geral da Imprensa Nacional. Cumpridas estas disposições, seriam publicada no Diário do Governo a lista definitiva das obras que podem ser adoptadas no ensino secundário (Art.20- 1 e 2.).

No fim de cada ano letivo o conselho escolar de cada liceu, para esse efeito apenas constituído pelos professores efetivos, procederia à escolha, sob proposta dos professores de cada disciplina, dos livros a aprovar para o ano imediato, de entre os aprovados para o ensino secundário (Art.21º).

Decreto nº 20: 741 de 11 de Janeiro de 1932; I série, nº 8; pág. 86.

Os livros de ensino continuam a ser aprovados e adoptados segundo a recente legislação. Não se desconhecem os defeitos deste regime. O professor e o aluno devem encontrar no livro oficialmente aprovado um interprete seguro dos programas, e o regime de exames que se segue exige uniformidade nesta interpretação. O livro único escolhido entre os melhores seria a solução mais adequada a este problema; mas quebrada há tantos anos a tradição, seria difícil e quiçá improfícuo retomá-la desde já. Convém antes de tudo sair da confusão em que a tal respeito temos vivido; é possível que ao primeiro trabalho de selecção seja oportuno fazer seguir uma solução radical. Entretanto mantém-se o regime de livro múltiplo e, para garantia de quem o faz e de quem o edita – o que neste caso é o interesse do ensino, estabelece-se que, durante o quinquénio da aprovação dos livros, não possam fazer-se alterações aos programas. (pag-90)

CAPÍTULO XIV – Dos livros de Ensino

Art. 157º Os livros de ensino que devem ser adoptados em cada liceu serão escolhidos anualmente, pelo conselho escolar, de entre os que forem aprovados pelo Governo, mediante concurso geral, de cinco em cinco anos.

1º - O conselho escolar é, para este efeito, constituído apenas pelos professores efectivos.

2º - Nenhuma modificação nos programas do ensino pode ser posta em vigor durante o quinquênio a que este artigo se refere.

3º- Nenhuma alteração dos livros adoptados num liceu pode ser aplicada de forma a obrigar à compra de novos livros os alunos que sigam regularmente o curso liceal, ainda que se trate de livros rejeitados em novo concurso.

Art. 158ª A apreciação das obras apresentadas ao concurso é da competência da Secção do Ensino secundário do Conselho Superior da Instrução Pública, havendo direito a recurso para a Comissão Central do mesmo Conselho sobre preterição ou ofensa das formalidades regulamentares.

único – Poderá o Ministro, para esse efeito, agregar à Secção quaisquer pessoas da sua livre vontade.

Art. 159º. A aprovação definitiva de qualquer obra fica sempre dependente da condição de, impressa, satisfazer as prescrições da higiene escolar e de ser respeitado o preço que lhe for fixado.

Decreto Lei 36 507, de 17 / 9/ 1947 - DG 216, I Série

Art. 9º. Os compêndios deverão circunscrever-se rigorosamente às matérias dos programas.

Estatuto do Ensino Liceal – Decreto-Lei 36:508 de 17 / 9 / 1947 – DG 216, I Série (Reforma de Pires de Lima)

Art.388º Só podem ser adoptados no ensino, tanto oficial como particular os livros a serem aprovados pelo Ministério da Educação Nacional;

Artº 389 – Enquanto não houver livros aprovados em harmonia com os novos programas, os conselhos escolares adoptarão entre os aprovados à data da publicação do Estatuto do Ensino Liceal, os que ofereçam melhores condições de adaptação a esses programas (...);

Artº 391- A aprovação é feita mediante concurso público e terá validade por períodos de cinco anos;

Artº 414 – Não é lícito aos professores, quando haja livros aprovados para uma disciplina, orientar o ensino por outros livros ou apontamentos.

Estatuto do Ensino Comercial e Industrial: Decreto –Lei nº 37:028 de 25 de Agosto de 1948 – DG 198, I Série.

Art. 25º: Os compêndios escolares deverão circunscrever-se às matérias dos programas e ficarão sujeitos à aprovação em concurso aberto perante o Ministério da Educação Nacional. O ensino de cada disciplina de cada curso em que haja livro aprovado, far-se-á em todas as escolas por esse livro, que poderá ser dividido em tomos, um para cada ano.

Decreto Lei 37:112 de 22 / 10 / 1948 – DG 247, I Série

Este decreto publica os novos programas. No respeitante aos manuais escolares decreta que:

Artº 2 – o primeiro período de cinco anos para a validade dos manuais escolares se iniciaria a 1 de Outubro de 1950;

Artº 3 – enuncia quais os procedimentos a adoptar enquanto não houvessem compêndios de acordo com os novos programas (conforme o Art. 389º do Estatuto do Ensino Liceal).

Art.4º- “Enquanto não houver compêndios aprovados de harmonia com os novos programas, os conselhos escolares adoptarão de entre os aprovados à data da publicação do Estatuto do Ensino Liceal, os que ofereçam melhores condições de adaptação a esses programas, recorrendo somente aos não aprovados no caso de se tratar de nova disciplina introduzida no plano de estudos ou de haver disciplinas que se estendam a anos do curso que até agora as não incluíam.” (p. 1081).

Quanto à disciplina de Desenho ela continua associada aos Trabalhos Manuais durante o 1º ciclo do liceus, tornando-se disciplina independente no 2º e 3º ciclos. Atribui-se um livro escolar para cada ciclo de escolaridade (1º, 2º e 3º ciclos).

Às orientações para a realização do livro de desenho repetidas desde 1930, acrescenta-se o seguinte:

Para a composição decorativa exige-se que alguns exemplos tanto no 1º quanto no 2º ciclo, sejam reproduções perfeitas de arranjos decorativos do passado e do presente, com a indicação da sua origem. Alguns exemplos de composições decorativas serão coloridos. No estudo dos arcos, juntamente com o traçado de cada um, deverá haver, pelo menos, um exemplo fotográfico de uma parte ou do todo de um monumento do estilo de que o arco em questão é típico, com a indicação do nome, país e estilo a que pertence. De preferência devem ser dados exemplos de monumentos nacionais.

Diário do Governo nº 145, III Série, de 24 de Junho 1950.

Para os devidos efeitos e por ordem superior se publica o seguinte parecer da 3ª Secção da Junta Nacional da Educação, homologado por S.Exc. o Ministro por Despacho de 20 de Junho de 1950.

Parecer: Nos termos do Art. 399º do Estatuto do Ensino Liceal, a 3ª Secção, depois de devidamente apreciados os relatórios a que se refere o Art. 396º do mesmo Estatuto, emite o parecer que devem ser considerados como livros únicos para o ensino liceal, entre todos os que foram apresentados a concurso, os que constam da seguinte lista:

*(...) 1º ciclo do ensino liceal – Compêndio de Desenho por Alfredo Betâmio de Almeida;
2º ciclo do ensino liceal – Compêndio de Desenho por Adolfo Faria de Castro e Rodrigo Faria de Castro. (...).*

Diário do Governo, nº 43, III Série, de 22 de Fevereiro de 1951

Ministério da Educação Nacional / Direcção Geral do Ensino Liceal: Para os devidos efeitos se publica a lista dos livros apresentados a concurso a que se refere o aviso publicado no Diário do Governo nº 145, III Série de 24 de Junho de 1950”, nomeadamente para a disciplina de Desenho do 2º ciclo, os compêndios de Adolfo Faria de Castro e Rodrigo Faria de Castro; de António Marques da Rocha e José de Moura Machado; de Augusto Aníbal de Lacerda Ferreira; de Marília Neves Guanilho e Álvaro Rodrigues Duarte. (Pág. 294).

Diário do Governo, Nº 236, II Série, de 9 de Outubro de 1953

Parecer da 3ª Secção da Junta Nacional da Educação, aprovando como livro único para a disciplina de Desenho do 3º ciclo liceal, o compêndio de José Augusto Ferrer Antunes e Maria Helena Pais de Abreu. (Pág. 6211).

Decreto Lei nº39 807, Diário do Governo, nº 198, I Série, de 7 de Setembro de 1954

Introduz algumas modificações nos programas de Desenho dos três ciclos do Ensino Liceal, afirmando na pág. 1066, que a estes programas corresponderão compêndios, um para cada um dos ciclos.

Diário do Governo, nº 95, II Série, de 23 de Abril de 1955

Estabelece como livro único para a disciplina de Desenho do 1º ciclo do ensino liceal, o compêndio de Alfredo Betâmio de Almeida. (Pág. 2467).

Diário do Governo nº 110, II Série, de 8 de Maio de 1968

Aprova oficialmente como livro único, o Compêndio de Desenho para o 2º ciclo do Liceu, de Helena Abreu e Miranda Pessegueiro.

Decreto Lei nº 48 572: D.G. nº 213, I Série, de 9 de Setembro de 1968:

Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

Secção V – Instrumentos didácticos

(...) Art. 98º - *os compêndios não devem ser utilizados como meio exclusivo de orientação do ensino.*

- pelo Art. 99º-ponto 3, ficamos a saber que não é previsto livro escolar para a disciplina de Desenho: Haverá livros escolares nas disciplinas de Língua portuguesa, História e Geografia de Portugal, Moral e Religião, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Musical, Francês e Inglês.

Portaria 23.601; DG nº 213, I Série, de 9 de Setembro de 1968

Apresenta os programas para as disciplinas do Ciclo Preparatório. No caso do Desenho, diz na pág. 1413, que para esta disciplina não se recomenda obrigatoriamente o uso de qualquer compêndio escolar.

Após 25 de abril 1974

Portaria nº 572 de 31 de Outubro de 1979

3. Entende-se por Manual Escolar o instrumento de trabalho que permita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes definidas pelos programas aprovados.

4. O Manual escolar a que se refere o número anterior poderá revestir três aspectos:

a) Livro de Informação (L.I.) – Contém a informação básica necessária a todas as rubricas programáticas;

b) Livro de Texto (LT) – Contém um conjunto de textos, constituindo cada um deles uma unidade, e que são organizados segundo uma ou mais linhas unificadoras;

b) Livro de aplicação (LA) – Contém actividades para aplicação e avaliação das aprendizagens efectuadas, ou roteiros e pistas de actividades.

Decreto Lei nº191 de 23 de Junho de 1979

Extractos:

Considerando que se torna necessário definir uma política do livro escolar sem regressar ao sistema do livro único; Considerando que constitui uma preocupação do Ministério da Educação e Investigação Científica conciliar a qualidade didáctica e científica dos manuais escolares e dos outros instrumentos de trabalho escolar com a defesa de preços de aquisição dos mesmos. Considerando a conveniência de fixar com antecedência o prazo de vigência dos programas curriculares, sem coartar o processo de inovação pedagógica. Considerando ainda que é indispensável legislar sobre as normas do concurso para apreciação dos manuais escolares, sobre o respectivo processo de apreciação e sobre a sua adopção pelos estabelecimentos de ensino” (...). O Governo decreta, nos termos do nº1 do artigo 201º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1º -1- O programa de cada uma das disciplinas e áreas disciplinares dos ensinos primário, preparatório e secundário, bem como a lista de manuais necessários, serão fixados por portarias do MEIC e vigorarão por um período mínimo de três anos.” (...).

O processo de concurso, apreciação e aprovação pelos serviços do ME, é em tudo idêntico aos procedimentos anteriormente legislados, alterando-se somente os avaliadores que passariam a ser “dois professores em exercício com prática de ensino na matéria” a nomear pelo respectivo Diretor geral. Os manuais seriam divulgados pelo ME, em Diário da República. A adoção dos manuais escolares seria anual e só poderia incidir sobre os manuais aprovados pelo M.E. Esta adoção competiria aos conselhos pedagógicos de cada estabelecimento, nos ensinos, preparatório e secundário. A divulgação dos manuais seria da responsabilidade dos autores ou das editoras prevendo-se a oferta às escolas de exemplares a fim de serem apreciados.

Previo-se ainda como medida transitória (Art. 11º) que enquanto não houvessem manuais autorizados nos termos deste decreto-lei, poderiam ser adotados os manuais existentes no

mercado. A regulação dos preços dos manuais escolares seria feita pelo Governo, prevendo-se a possibilidade de um subsídio a fim de custear a sua publicação.

Portaria n.º 412/85, de 29 de Junho

4.º - 1 - Considera-se manual escolar o instrumento de trabalho individual, constituído por um ou mais volumes, que contribua para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos objectivos dos programas em vigor, contendo a informação básica necessária as exigências das rubricas programáticas. Supletivamente, o manual escolar poderá conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.

Apêndice 2. Século XIX: A didática do Desenho nos manuais escolares estrangeiros, e outras metodologias

Apesar dos nossos primeiros autores de compêndios de Desenho para o ensino publico não apontarem quaisquer referências a partir das quais se poderiam ter inspirado para as suas propostas, o facto é que temos notícia da circulação e divulgação de compêndios de origem estrangeira em Portugal e que poderão ter contribuído para o delineamento da disciplina de Desenho no sistema de ensino público português no século XIX e princípios do séc. XX.

Francoeur e o Dessain Linéaire

Na esteira de Comenius, também Louis-Benjamin Francoeur (1773-1849), concebeu uma didática para o ensino do desenho, no pressuposto universalizante de que era possível ensinar qualquer pessoa a fazê-lo. Este autor pretendeu desafiar o monopólio do ensino artístico das academias e do ensino técnico dos engenheiros, destinando o seu método às classes mais desfavorecidas, para quem o acesso à educação e conhecimentos em desenho poderiam contribuir para a formação profissional e pessoal e para o progresso da indústria, e portanto, da nação. Tendo em conta que a formação de base nesta época era a instrução primária, ele realiza o seu manual em função deste público, mas também o destina aos professores desta instrução que não teriam qualquer preparação prévia em Desenho.

Na sua origem, o Dessain Lineaire de Francoeur, foi concebido para atender às Escolas Mútuas criadas em França a partir de 1815, tendo sido visto como uma nova forma de ensinar o desenho. O manual foi encomendado pela Societé pour l'Instruction Elementaire, no processo de instituição do sistema público de ensino em França. Francoeur foi um matemático e erudito na área científica, tendo publicado diversos tratados sobre assuntos tão variados como a matemática, a mecânica, a astronomia e a Geodésia. Em 1839, com uma edição posterior (*Dessain Lineaire et arpentage*), revista e aumentada, o autor deixaria claro o seu método, objetivos e definições. O manual Dessain Linéaire de Francoeur terá sido socializado entre nós a partir de 1860, de acordo com o registo de entrada e autorização de circulação em Portugal, pela Mesa Censória.³⁷⁴

³⁷⁴ Acontecimento referido por TRINHÃO na pág. 289. “A “Mesa Censória” havia sido criada por alvará em 5 de Abril de 1768. Tratava-se duma instituição criada com a finalidade de reformar o sistema de censura usado até à data e no qual participavam três entidades: o Santo Officio, o Ordinário e o Desembargador do Paço. Por Alvará de 4 Junho de 1771, é cometida à «Real Mesa Censória toda a Administração e Direcção dos Estudos das Escolas Menores destes reinos e seus domínios...» (R. Carvalho, pág. 453).

Para Francoeur, o Desenho é uma linguagem e uma arte (habilidade) formadora com aplicação em diversos campos profissionais e como tal justifica a sua aprendizagem ao lado de matérias tradicionais como ler, escrever e contar. Na esteira dos ideais iluministas, além do Desenho, outros conhecimentos passam a compor o plano de estudos da instrução primária³⁷⁵.

Tendo em conta a sua própria formação académica, Francoeur procura uma ciência do Desenho, com contornos de exatidão, encontrando-a a partir da geometria. Foi pois dos campos científico da matemática e da engenharia que partiu o elenco de matérias e os métodos selecionados para a sua recriação didática.

Francoeur realizou a transposição dos elementos básicos da Geometria Descritiva a partir do Sistema de Gaspard Monge (1746-1718) adaptando-o aos alunos do ensino primário e respetivos professores. O seu método excluía explicações teóricas e processava-se pelo exemplo e demonstrações visuais a realizar pelo professor, reforçadas pela observação de estampas com os traçados geométricos que os alunos desenhariam por imitação. Os elementos selecionados foram: o ponto, a linha, o ângulo, as figuras geométricas e os seus processos construtivos. Influenciado por Pestalozzi, procurou também um método equivalente à didática da escrita e do cálculo adotando materiais e métodos utilizados por essas didáticas. O método de Francoeur baseava-se nos seguintes princípios: (i) Todo o ponto de partida para a aprendizagem do desenho decorre da observação da figura geométrica. Esta(s) deve ser introduzida progressivamente por grau de dificuldade; (ii) A cada figura corresponde uma “ordem” (enunciado) que o mestre devia dar aos seus alunos; (iii) O mestre deve apresentar ao(s) aluno(s) um trabalho previamente preparado ou executado por ele, para que fosse possível avaliar as dificuldades do traçado e fazer compreender as diversas “ordens” (execução sequencial do exercício). Francoeur acreditava que em curto espaço de tempo, mesmo os menos hábeis, quer em geometria, quer em desenho, conseguiriam traçar corretamente todas as figuras das artes. Essa capacidade, ou habilidade, seria conseguida através do exemplo e da imitação, sem preceitos especiais ou teoria. Tal como a aprendizagem das letras e dos algarismos, a aprendizagem das figuras e elementos geométricos começa por ser puramente visual, imitativa e repetitiva.

Os capítulos do manual de Francoeur correspondem às sucessivas etapas do seu método:

- 1º - Traçado à mão livre de figuras geométricas;
- 2º - Traçado das mesmas figuras mas com a iniciação aos instrumentos de traçado rigoroso (o mestre demonstraria a utilização dos mesmos);
- 3º- Resolução de problemas práticos (os que se colocariam aos agrimensores, carpinteiros, pedreiros...) no cálculo da aritmética aplicada à geometria;

³⁷⁵ Em Portugal, o primeiro Regulamento para a Instrução Primária define o seguinte plano de estudos: “A Instrução Primária compreende a leitura, a escrita, e os elementos da Gramática Portuguesa, Aritmética, Desenho Linear, Civilidade, Moral, Religião, Direito Político e algumas Noções de História e de Geografia.” (Regulamento Geral da Instrução Primária” Decreto de 7 de Setembro de 1835 Título I, Art. 1º); O Plano da Instrução Primária (15 Nov. 1836) acrescenta os exercícios gímnicos ao currículo anterior; Na Reforma da Instrução Pública de Costa Cabral (1844), o ensino primário é dividido em dois graus. Entre as matérias do segundo grau está o Desenho Linear e a Caligrafia, surgindo esta pela primeira vez.

- 4º - Compreensão da agrimensura e da elevação de planos (topografia);
- 5º - Introdução ao desenho à mão livre por observação e imitação de corpos naturais;
- 6º - Introdução aos princípios da projeção ortogonal e sua aplicação ao desenho de máquinas, arquitetura, peças de carpintaria, etc.;
- 7º - Introdução ao estudo da perspectiva através do ensino das principais regras e observação das faces dum objeto.

Os materiais para este ensino são elementares: um quadro de ardósia parietal, onde o mestre desenha a giz as figuras a serem reproduzidas pelas crianças; as estampas dos livros correspondentes aos exercícios, que serão igualmente afixadas à vista de todos; régua, compasso e esquadros de quadro, e para os alunos, os mesmos instrumentos mas em tamanho proporcional à lousa onde inscreverão os desenhos.

A didática do Desenho Linear marca uma rutura com a história do ensino artístico das Academias baseado na observação e representação da figura humana. Com este método a aprendizagem centrou-se no traçado de figuras geométricas cuja principal aplicação passou a ser o desenho construtivo e o desenho do ornamento. Além das finalidades de ordem cognitiva e motora, o Desenho Linear incluía valores morais ao pretender desenvolver hábitos de ordem e disciplina assim como o gosto pelo trabalho bem feito.

O Manual de Grandauer e o “Método Estimográfico”

O método da quadrícula, também conhecido por “método estimográfico”, foi um processo didático lançado em Munique (1803) por Ramis na “Escola dos Dias Feriados”, com difusão em larga escala na Áustria entre 1846 e 1873 com a publicação do Compêndio de Josef Grandauer (1822-1897) para o ensino elementar do desenho. Generaliza-se na Alemanha por volta de 1873, tendo sido divulgado em Portugal por Joaquim de Vasconcelos no seu texto para a Reforma do Ensino do Desenho (1879).

O compêndio de Joseph Grandauer é composto por 12 cadernos, propondo uma progressão gradual dos conhecimentos em desenho, que julgamos poder enquadrar em três níveis de ensino.

1º Nível: Traçado de linhas e figuras geométricas elementares com o auxílio da rede estimográfica e introdução de figuras progressivamente mais complexas;

2º Nível: Introdução ao traçado de figuras geométricas ornamentais com o auxílio da rede estimográfica; progressiva complexidade de figuras geométricas ornamentais;

3º Nível: aparece o sombreado para dar a ilusão de relevo nas figuras planas; desenvolvimento do desenho de figuras geométricas ornamentais com predominância da linha reta, onde se acrescenta o sombreado; início do traçado de linhas curvas e variantes do círculo, seguidas de composição; aparecem as primeiras formas de ornamentação vegetal construídas sobre bases geométricas, seguidas de composições e sombreado; ornamento grego para aplicação da elipse e sombreado; desenho de ornato vegetal com estilização e sombreado; volutas em geral com especial desenvolvimento da jónica; ornamentos: grego e italiano com elementos vegetais sobre

base geométrica com sombreamento; desenho de formas vegetais estilizadas; flores, frutos, seguidos da sua aplicação em frisos e rosáceas; rudimentos de perspectiva através da observação de sólidos e modelos de arame.

Grandauer apresenta estampas no seu compêndio, mas estas servem principalmente ao professor para desenhar as figuras no quadro preto e não para o aluno. Os alunos deveriam, depois, repetir a figura em formato reduzido em lousas quadriculadas por meio de linhas (a rede estimográfica) ou pontos (stigmas). Para Grandauer, assim como para Froebel, a rede estimográfica só deveria ser utilizada para iniciar o aluno no desenho de observação e representação à mão livre, devendo ele emancipar-se desse meio auxiliar assim que estivesse preparado para o “desenho à vista”.

Peter Schmith (1768-1853): método alemão para o ensino do Desenho

Além dos manuais de Francouer e de Grandauer e respectivos métodos didáticos, outros métodos e experiências educacionais no campo do ensino elementar artístico estavam a acontecer pela Europa, nomeadamente a didática Alemã e a didática do sistema educacional inglês, tendo sido divulgados entre nós por Joaquim de Vasconcelos (1879).

Peter Schmith (1768-1853), discípulo de Pestalozzi, lançou em 1809 um Compêndio onde preconizava a iniciação ao desenho em termos completamente opostos aos do seu mestre. Esta iniciação devia partir da cópia de modelos sólidos e do desenho do natural (troncos, plantas, flores, frutos), com os quais se ensinaria o sentido da estilização e da composição. Schmith introduz portanto uma direção no sentido da observação naturalista.

A aprendizagem do desenho a partir da observação de modelos tridimensionais foi desenvolvido pelos irmãos Dupuis que em 1835 inventaram e introduziram como modelos, os sólidos geométricos em arame.

Este sistema foi desenvolvido pelos alemães Soldan e Otto, que colocavam os alunos a observar a geometria de modelos escolhidos do mundo real, nomeadamente em objetos que lhes fossem familiares. O desenho devia limitar-se à representação dos contornos sem o uso de instrumentos geométricos. Otto introduziu três etapas de progressão no ensino do desenho: “elementar”, “real” e “ideal”. Na etapa “elementar”, as crianças limitar-se-iam a fazer traçados de linhas, ângulos, figuras geométricas e formas geométricas naturais; na etapa do “real”, passar-se-ia ao desenho de modelos tridimensionais, associando a geometria e a perspectiva; na última etapa, “ideal”, os alunos teriam a possibilidade de inventar composições e formas fantasiosas.

O método Inglês (ou o método “a priori”)

O método didático inglês, conhecido por método *a priori*, foi aplicado em Inglaterra a partir da reforma educacional de 1852. O país que desencadeou a revolução industrial abriu a sua primeira escola de Desenho (*School of Design*) em 1837 com vista à formação dos professores e de mão-de-obra especializada para esse campo laboral. Tratava-se de

uma formação artística com contornos científicos, começando a partir da instrução primária. Os materiais de ensino eram estampas, objetos de uso familiar em madeira, barro cozido, vidro e madeira, modelos em gesso (mãos, pés, figuras pequenas, cabeças humanas, cabeças de animais, figuras de animais, figuras de relevo, ornatos e sólidos geométricos). O desenho à vista era a única metodologia. No primeiro grau captavam-se simplesmente as linhas de contorno das figuras das estampas ou dos objetos, podendo estes últimos ser colocados já a uma certa distância do observador. No segundo grau, pretendia-se que o aluno fizesse o registo com um pouco de perspetiva e escorço, no terceiro grau, representavam-se as sombras mais salientes e começava-se a desenhar agrupamentos de objetos, e finalmente no quarto grau, pretendia-se que o aluno representasse as áreas de luz, com um lápis branco e os modelos dados poderiam ter formas mais complexas. Na última etapa contava-se com uma certa maturidade da criança, introduzindo-se também as modalidades do desenho de memória, a tempo fixo e de invenção. Estas estratégias prendem-se com o desenvolvimento da perceção visual, o “golpe de vista” como se dizia na época, e a destreza manual. No desenho de memória, eram mostrados aos alunos, estampas e objetos, que depois lhe eram retirados. Pretendia-se que o aluno desenhasse o que reteve na memória; No desenho a tempo fixo era dado tempo reduzido para a observação do modelo e realização do desenho. Pretendia combater a indolência/indecisão e tornar o aluno rápido e perspicaz na observação e representação. O desenho de invenção seria o campo de aplicação ou composição dos elementos aprendidos nas etapas anteriores.

Referências Bibliográficas (deste Apêndice)

ABREU, Luis Miguel de; MACHADO, António Teixeira. *Compêndio de Desenho - I Classe dos Liceus* - Porto; Livraria Portuense; 1900.

TRINHÃO, Gláucia (2008). O Desenho como objeto de ensino. História de uma disciplina a partir dos Livros Didáticos Luso-Brasileiros oitocentistas. Tese de Doutoramento. Universidade de Vale do Rio dos Sinos. S. Leopoldo. Brasil.

VASCONCELOS, Joaquim de (1878). *A Reforma do Ensino das Belas Artes II*. Porto. Imprensa Litterário-Commercial.

Apêndice 3. Análise transversal dos programas para o Ciclo Preparatório do Curso Industrial (1952)

Ao analisar as diversas disciplinas do currículo do ciclo preparatório do curso industrial³⁷⁶ pretendemos verificar a existência de aspetos comuns, indiciadores de uma nova tendência ou paradigma emergente nesta época do pós-guerra, onde a preocupação dos governos ocidentais é o desenvolvimento e a modernização das respetivas nações.

Língua Portuguesa

As atividades de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa centram-se na leitura, na poesia, na narrativa e na gramática. Os temas propostos procuram conciliar os interesses das crianças e as suas características juvenis com a doutrina ideológica do Estado:

- “Histórias” de todo o mundo e de Portugal, estas últimas acerca das tradições nacionais, da lusitanidade, património popular e histórias do povo (“querem-se narrativas serenas e jucundas, de leitura repousante, críveis quanto possa, sem fantasmas nem dragões, discretamente edificantes, com moralidade implícita, nada mais”);
- “Ação e Aventura”, do passado (heróis da história nacional: “temos que refazer a Jornada da Índia,” Fernão Mendes Pinto, Fernão de Magalhães, etc.); e do presente (descobertas científicas, explorações geográficas, etc.);
- “Da vida e da morte dos bichos” (fabulário, histórias de animais);
- - “Descrições dramáticas do universo” (convergência possível com a disciplina de Ciências da Natureza);
- “A batalha sem fim” (sobre a ação histórica do homem sobre a terra, as primeiras letras, a invenção do alfabeto; os primeiros livros, o papel, a imprensa e factos dos domínios científico e artístico);
- “Portugal” (“o discurso das almas”: lendas, tradições, costumes “que se contam à lareira, na labuta campestre, nas romarias, datas festivas, etc.).

Recursos para o ensino: livro de leitura e a biblioteca da escola ou da turma.

³⁷⁶ *Programas do Ensino Profissional, Industrial e Comercial*: Portaria nº 13 800, publicada no D.G. nº8 de 12 de Janeiro de 1952 (220 págs.).

Para a composição escrita propõem-se exercícios a desenvolver em composições livres ou sugeridas cuja taxionomia, na nossa opinião, se relaciona diretamente com aquela que é proposta nas rubricas da disciplina de Desenho. Far-se-iam então exercícios de:

- reprodução (mimesis: cópia, ditado)
- desenvolvimento (capacitação técnica para o uso da linguagem, regras gramaticais);
- reconto (criação);
- imitação (mimesis, repetição, capacitação técnica para o uso da linguagem, regras gramaticais);
- teatralização (criação)

As orientações pedagógicas apelam mais à expressão da língua do que à aprendizagem da gramática, propondo-se para isso a revisão do sistema tradicional deste ensino. A gramática deveria surgir como necessidade de uma boa expressão linguística, dada a partir de situações concretas. Admite-se o “ensino não sistematizado” remetendo para o professor a decisão relativamente à gestão do programa, como tal o livro escolar é visto como uma sugestão para consulta ou referência.

Os temas sobre o “real” são expandidos através das visitas de estudo a fábricas, oficinas, ateliers, estúdios, jardins públicos, campos (fainas agrícolas), etc., e de métodos ativos, como reportagens e entrevistas, intercâmbio e correspondência escolar, jornais e bibliotecas de turma, conferências e anuários (p. 21, 22).

Estas propostas, decorrem de acordo com a citada Portaria, das experiências levadas a cabo e conclusões retiradas dos estágios dos Professores.

Ciências da Natureza

Na disciplina de Ciências da Natureza um dos objetivos é “Proporcionar ao aluno uma visão da realidade física que o envolve em correspondência com a sua idade e aptidões mentais”. O processo de ensino-aprendizagem é apresentado como uma “viagem de exploração”, com um ponto de partida e um itinerário.

O ponto de partida tem de ser o mundo da mais próxima experiência dos educandos, pois é esse que eles têm interesse em entender, e a respeito do qual possuem ideias suas. A tarefa essencial do mestre consistirá em promover a ampliação do mundo com que as crianças estão em contacto. É mister que obtenham na escola a compreensão inteligente da vida e das tarefas de hoje”³⁷⁷

O Programa, entendido como um “roteiro”, oferece uma visão dinâmica deste processo que tem nos conhecimentos e interesses do aluno o seu ponto de partida. Contudo há que ter em conta que os conhecimentos que os alunos numa mesma sala possuem não são idênticos uma vez que foi diferente a experiência sobre os quais foram elaborados. Esta diversidade quase caótica, diz o texto do programa, da bagagem de cada um dos

³⁷⁷ Portaria nº 13 800, p. 24.

componentes da expedição, obriga naturalmente o comando a um esforço rigoroso de organização.

Na elaboração do “roteiro”, o professor deverá então cuidar para que cada um contribua com a sua experiência e conhecimentos prévios num percurso dominado pela atividade exploratória.

*Os alunos hão-de percorrer o caminho por seu pé, com esforço e de olhos voltados para a realidade e para as interrogações do seu próprio espírito, não apenas para as páginas do compêndio, nem apenas para a voz exterior que expõe, disserta e explica*³⁷⁸.

Partindo do princípio de que a criança / o jovem não vai à escola para conhecer o mundo “de ouvido” mas para o descobrir, conta-se com os seus interesses espontâneos e objetivos e a tendência expressiva-constructiva própria da idade.

As capacidades desenvolver-se-iam através de um ensino ativo, onde o aluno aprendesse a estudar, a trabalhar intelectualmente e a elaborar o seu próprio conhecimento. Na base desta filosofia educativa está a ideia de que a experiência prova que a criança aceita alegremente todo o esforço desde que ele dê satisfação às suas necessidades de saber e de criar. Num processo de ensino-aprendizagem assim entendido, o professor haveria de estar “sempre vigilante e solícito” tomando os contornos do mestre que guia.

Os principais recursos externos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem passam pela análise de imagens (estampas e gráficos) e visitas de estudo, mas também pelo apoio de outras disciplinas, como é o caso da Língua Portuguesa, ou da disciplina de Desenho que ensinaria a tomar registos gráficos do natural, e dos Trabalhos Manuais onde se poderiam realizar materiais e instrumentos para a realização de experiências laboratoriais.

Matemática

Além das finalidades de desenvolvimento mental e social, o valor material da disciplina de Matemática pretende afirmar-se na resolução de problemas da vida prática.

*No ciclo preparatório, que se pretende que seja uma escola de acção (...) as actividades dos alunos (...) não devem exercer-se em meras abstracções ou construções numéricas sem conteúdo real. (...) A aula de matemática é portanto como as restantes disciplinas do ciclo preparatório, mais uma série de experiências vividas pelo aluno, dentro dos seus centros de interesse real (...). A feição desta disciplina será mais formativa que informativa (...) tanto no 1º ano como no 2º ano, o ensino será, como se disse, intuitivo e experimental”*³⁷⁹

O ensino quer-se individualizado, significando isto, que “toda a turma e cada aluno deve estar em permanente actividade”. Em termos de interdisciplinaridade, propõe-se o contacto “íntimo” com as disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais no que se refere à aprendizagem e aplicação prática da geometria.

³⁷⁸ Idem. Ibidem.

³⁷⁹ Idem. p. 25.

Relativamente ao manual escolar, ele não é recomendado para o 1º ano, mas no ano seguinte seria adotado um manual organizado de acordo com o Programa.

Desenho

A disciplina de Desenho do Ciclo Preparatório tem como finalidades dar ao aluno um meio de expressão pessoal, de representação e de cultura estética. Coordenando “o espírito, a vista e a mão numa ação de conjunto, o Desenho tem como principal prioridade, “ensinar a ver”³⁸⁰. Como meio de representação, “o desenho tem uma técnica” de cujo conhecimento o aluno haveria de ser iniciado e progredindo sucessivamente por uma ordem de conteúdos formais: “a cor, a forma, o movimento, as direções, a iluminação, o espaço”³⁸¹. Os primeiros exercícios a realizar no início do ano letivo seriam um “desenho à vontade” para juízo da capacidade de expressão do aluno, e um teste (de *Decroly*) destinado a averiguar o seu grau de representação mental. Este teste deveria ter um enunciado “perfeito e claro, mas seco e despido de explicações complementares ou de preparação prévia”, sendo indispensável a classificação exata dos resultados e a sua anotação pelo professor na ficha individual do aluno. O enunciado programático refere pela primeira vez a estimulação, sendo esta relacionada com os “centros de interesse” dos alunos mas também como fator de educação estética: “O desenvolvimento da estimulação poderá fazer-se com a apresentação de modelos a desenhar e com a exposição de motivos e temas desenhados, procurando-se que a sala de aula tenha um aspeto novo todos os dias, com uma ornamentação que variará de acordo com a marcha do programa.”³⁸² A aquisição de cultura estética, preconizada para os alunos deste ciclo preparatório passa sobretudo pela criação de atmosferas espaciais envolventes e condutoras do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o programa aposta numa abordagem individualizada, onde o professor deveria indagar o aluno acerca da sua vontade de expressão gráfica, de modo a aconselhá-lo no seu percurso sem prejuízo da sua espontaneidade. Para isso o professor deveria excitar, mais do que criticar, propor mais do que impor, regular-se pelo procedimento dos seus alunos e adaptar-se às suas necessidades em vez de os regular pela sua medida³⁸³

³⁸⁰ Idem: pág.30.

³⁸¹ Idem. Ibidem.

³⁸² Idem, Ibidem.

³⁸³ Idem, Ibidem.

Apêndice 4. Ensino Técnico Industrial: Modalidades de Desenho e Disciplinas Complementares

CURSOS DE FORMAÇÃO

CURSOS	MODALIDADES DO DESENHO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES
Carpinteiro de Moldes Carpinteiro-Marceneiro Fundidor e Serralheiro Eletromecânico de Precisão Serralheiro Torneiro Fresador Ajustador Maquinista Mecânico de Automóveis Montador Eletricista	Desenho Profissional (Desenho de máquinas e Desenho Tecnológico; Desenho à Escala) Desenho Profissional; Desenho Esquemático,	
Técnico de Tecelagem	Desenho Profissional; Desenho de Observação e Ornato.	
Pintura Decorativa	Desenho de Observação e Ornato; Desenho de Projeções e Perspetiva; Desenho de Letra; Desenho de Figura	Noções de História de Arte; Composição Decorativa
Escultura Decorativa	Desenho de Observação e Ornato; Desenho de Figura e Panejamentos;	Noções de História de Arte; Modelação de figura e noções de História Sacra; Modelação de Ornato; Composição Decorativa;
Cerâmica Decorativa	Desenho de Observação e Ornato; Desenho de Projeções e Perspetiva; Desenho de Letra;	Modelação; Composição Decorativa;
Ceramista	Desenho Profissional	Modelação

Cinzelagem	Desenho de Observação e Ornato; Desenho de Figura	Noções de História de Arte; Modelação; Composição Decorativa;
Gravador de cobre, bronze e aço	Desenho de Observação e de Ornato; Desenho de Figura; Desenho de Letra.	Noções de História de Arte; Composição Decorativa.
Mobiliário Artístico	Desenho de observação e de Ornato, Desenho de Projeções e Perspetiva; Desenho de Mobiliário.	Noções de História de Arte; Arquitetura de Interiores; Modelação.
Entalhador	Desenho Profissional	Modelação e Composição
Fotógrafo de artes gráficas	Desenho de Observação e de Ornato, Desenho de Projeções e Perspetiva; Desenho de Figura.	Noções de História de Arte, Fotografia
Gravador Fotoquímico	Desenho de Observação e de Ornato; Desenho de Figura.	Noções de História de Arte.
Compositor Tipógrafo	Desenho de Observação e de Ornato; Desenho de Letra.	Noções de História de Arte.
Impressor- Tipógrafo	Desenho de Observação e Ornato.	Noções de História de Arte.
Desenhador-Gravador-Tipógrafo	Desenho de Observação e Ornato. Desenho de Letra	Caligrafia.
Desenhador-Gravador-Litógrafo	Desenho de Observação e Ornato. Desenho de Projeções e Perspetiva; Desenho de Figura; Desenho de Letra	Noções de História de Arte; Caligrafia. Composição Decorativa
Encadernador-Dourador		Noções de História de Arte; Composição Decorativa.
Formação Feminina	Desenho (Observação e Ornamento)	
Curso de Costura e Bordados	Idem	

CURSOS COMPLEMENTARES DE APRENDIZAGEM		
CURSOS	MODALIDADES do Desenho	Outras disciplinas associadas à disciplina de DESENHO
Serralharia	Desenho à Vista; Geométrico; à Escala; Desenho de Projeções; Desenho Industrial.	
Carpintaria e Marcenaria	Idem	
Eletricista	Idem	
Entalhador	Desenho à vista; Desenho Geométrico; Desenho à Escala.	Composição Decorativa. Modelação
Vidraria	Desenho à Vista; Desenho Geométrico; Desenho à escala; Desenho de Letra.	Composição e Estilização.
Estucador-Formador	Desenho à vista; Desenho Geométrico; Desenho à Escala.	Modelação
Ceramista e Oleiro	Desenho à Vista; Desenho Geométrico; Desenho de Ornato.	Composição decorativa. Modelação
Cinzelador	Desenho à vista; Desenho Geométrico, Desenho à Escala,	Composição Decorativa. Modelação
Compositor Tipógrafo	Desenho de Observação; Desenho de Memória; Desenho de Letra	
Encadernador	Desenho de Observação; Desenho de Ornato e Composição	
Fiandeiro	Desenho à Vista; Desenho Geométrico, Desenho à Escala; Desenho de Memória e de Imaginação; Desenho de Ornato;	Composição Ornamental
Tecelão Mecânico	Desenho à Vista; Desenho Geométrico; Desenho à Escala.	
Tintureiro Acabador	Idem	
Filinigrista	Desenho à Vista; Desenho Geométrico; Desenho à Escala; Desenho de Memória e de Imaginação	Composição Decorativa Modelação
Canteiro	Desenho à Vista; Desenho Geométrico; Desenho à Escala	Composição Decorativa Modelação
Curso do Comércio	Não existe a disciplina de Desenho	Caligrafia

Apêndice 5. O contributo dos metodólogos para a didática do desenho: décadas de 50-70

João Martins da Costa

Licenciado em Pintura, pela Escola de Belas Artes do Porto, João Martins da Costa³⁸⁴ iniciou funções como Orientador de Estágio dos, 1º e 2º graus, nas Escolas Técnicas: Gomes Teixeira e Ramalho Ortigão, no Porto. Após a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Industrial optou pela docência do 2º Grau, passando ao quadro da Escola Soares dos Reis, onde exerceu as funções de metodólogo a partir de 1957, tendo sido substituído por Helder Pacheco, em 1969.

O seu principal contributo para a didática do desenho, passou pela organização de um “Centro de Apoio” consolidado ao longo dos anos, com a colaboração “entusiástica” dos estagiários. Basicamente o objetivo principal foi a recolha, e arquivo e posterior disseminação “de todo o tipo de desenho, desde a chamada *arte infantil*, até à parte mais evoluída dos alunos das Escolas de Artes Decorativas”³⁸⁵ A partir desses, fizeram-se coleções de desenhos e de diapositivos, que eram fornecidos a todos os estagiários, e às escolas e professores que os requeressem, divulgando e exemplificando pela imagem, o tipo de resultados que se passa a pretender alcançar nesta disciplina.

Os objetivos educativos de Martins da Costa visavam “inovar no sentido de tornar o ensino do desenho num ensino prático e útil”, contrariamente ao ensino tradicional (a que chama de “moderno”), essencialmente teórico e “à base de esquemas de coisas já pré-estabelecidas.”³⁸⁶ Esta tendência que na sua opinião ainda predominava nos liceus, e para o qual contribuía igualmente o compêndio escolar, destruía e inibia a iniciativa do aluno: “No liceu obedecia-se muito ao compêndio. Eu cortei com o compêndio, os alunos não tinham, nem deveriam ter um compêndio. Eles deveriam aprender ao vivo (...). Tudo aquilo que o aluno aprendesse deveria ser aprendido na aula, com a ajuda direta do professor (...). O professor deveria quanto muito, ter um compêndio para consulta própria quando tivesse alguma dificuldade – porque o ensino não estava organizado e havia muitos professores que não tinham cultura pedagógica.”³⁸⁷ Em sentido oposto, defende que o aluno deveria aprender no terreno. Primeiro criava-se-lhe um problema e, depois, ensinar-se-lhe-ia os meios, ou a possibilidade de descobrir os meios necessários à resolução do mesmo, ou seja: tratava-se de “procurar uma maneira de ensinar, em que o aluno fosse o principal agente”.³⁸⁸

³⁸⁴ Toda a informação que aqui reproduzimos foi recolhida a partir da entrevista realizada por Elizabete Oliveira a João Martins da Costa em 1969, e que pode encontrar-se no Anexo 1.8.2., em CD, do seu livro publicado em 2010.

³⁸⁵ Idem p. 2.

³⁸⁶ Idem p. 3.

³⁸⁷ Idem p.4

³⁸⁸ Idem p.6

Relativamente à didática do desenho no âmbito do estágio orientado, “a primeira coisa que fazíamos era um comentário sobre a programação (...) procurando a maneira de lhe dar a volta”.³⁸⁹ A metodologia que propõe para o desenvolvimento das atividades nesta disciplina passava por uma “articulação” das diversas rubricas programáticas, começando pela observação, a partir de um estímulo sugerido ou escolhido pelo aluno, que tanto poderia ser um tema, como um objeto, seguindo-se um desenvolvimento gráfico que culminaria na composição (decorativa). À partida, esta proposta parece não ter nada de especial, uma vez que segue estreitamente as orientações programáticas, porém o que nos interessa é o processo, que descreve nos seguintes termos: “as minhas aulas partiam de pequenos módulos e, depois acabávamos por falar de coisas transcendentais, com diapositivos”. Na sua opinião o professor de Desenho deveria ser um “humanista”, possuidor de uma cultura enciclopédica, capaz de captar e reunir qualquer tipo de assunto e meios, de modo a potenciar a descoberta. É nesse sentido que dá o exemplo da utilização das lupas ou do microscópio para ensinar a ver bem e em detalhe, aquelas coisas que nos escapam³⁹⁰. Outra vertente da sua didática aponta para a realização de projetos com funções úteis, não se podendo descurar nesta vertente a influência dos professores formados em arquitetura, que começam a entrar em número significativo para os quadros da disciplina.

Finalmente, importa referir um aspeto não menos importante para Martins da Costa, e que concerne aos aspetos relacionais a considerar no sucesso do processo de ensino-aprendizagem: a construção dum bom clima de trabalho na aula, a qualidade da relação professor-aluno, a responsabilização pelo espaço e pelos materiais, o respeito pelo seu trabalho e pelo do outro, enfim, toda uma série de atitudes que surgem intimamente relacionadas com o modelo expressivo, onde a liberdade, não significa falta de disciplina, tanto mais, que a disciplina é para este professor, não só uma oportunidade para aprender a viver em sociedade, mas também uma manifestação de sentido estético³⁹¹.

Calvet de Magalhães

Calvet de Magalhães³⁹² (1913-1974) é uma figura dominante no sistema de ensino técnico durante cerca de três décadas. Foi professor de Desenho, inspetor, metodólogo e diretor da Escola Francisco Arruda entre 1956 e 1974. Foi também ilustrador, pintor premiado, membro da direção da INSEA e participante na fundação da Associação Portuguesa para a Educação pela Arte³⁹³.

O reconhecimento público que obteve como pedagogo, deve-se em parte à sua colaboração com diversos jornais, periódicos e revistas, cujos artigos disseminavam o seu

³⁸⁹ Idem p.9

³⁹⁰ Idem p.10

³⁹¹ Idem p.19

³⁹² Ver Currículo em Anexos.

³⁹³ Em 1957, por iniciativa de Alice Gomes (1910-1983), funda-se a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, com estatutos aprovados pelo D.G. nº 233, III Série de 24 de Setembro.

pensamento. A publicação e divulgação das ideias de caráter pedagógico e educativo em meios de comunicação de massa foi uma característica notória de Calvet de Magalhães, atendendo ao regime político em vigor, e que na nossa opinião poderá ter influenciado diretamente o Ministro Veiga Simão, em 1972, na iniciativa de colocar à apreciação pública a proposta de Reforma do Sistema Educativo.

Como pedagogo, o seu pensamento incide em duas vertentes: uma, decorrente da sua proximidade às organizações nacionais e internacionais de Educação pela Arte, dirige-se à disciplina de Desenho, para cuja reforma contribuiu sobretudo entre os anos cinquenta e sessenta. A outra vertente, de natureza mais geral, é uma ideia de Escola que ele próprio na sua função de diretor dinamizou, retirando-se dessa experiência importante modelo para a política de gestão e organização curricular nas propostas das reformas a partir de meados de setenta.

Foi um defensor entusiástico das atividades circum-escolares, tendo criticado a sua extinção pela Reforma de Galvão Teles em 1964-68. Para Calvet de Magalhães, a ação da escola deveria concentrar-se no fornecimento das bases da vida coletiva e da aprendizagem da vida social, o que implicava muito mais do que a ação ao nível da sala de aula. Como diretor da Escola Francisco Arruda, desenvolveu uma conceção de escola como centro de educação e não apenas de instrução, tendo mobilizado pessoas e interesses em torno de múltiplas realizações pedagógicas quer dentro da escola (experiências pedagógicas de coeducação, integração de alunos deficientes, o 7º e 8º anos experimentais, utilização de meios audiovisuais), quer externas, de natureza cultural (organização de exposições de arte infantil, sessões aos sábados, com filmes e palestras por escritores, artistas, pedagogos). Como diretor da Escola Francisco de Arruda, criou um inédito serviço de apoio à comunidade, a Escola da Chiquinha - infantário, infantil e primária para filhos de professores e funcionários da área, e apoiou o Grupo de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário, embrião do futuro Sindicato dos Professores, desde a sua criação em 1969/70. Nas páginas de "*O Professor*", uma revista associada à esquerda, defendeu o direito de associação dos professores.

António Torrado recorda-o: “Era uma força jubilosa de vida, dotado de um dinamismo e de um apetite de acção, quer educativa quer artística, que no Portugal mortífero dos anos 60, em que o conheci, sobressaía de forma quase escandalosa”. E ainda: “Não seria homem de investigação e gabinete, mas de invenção e de gabinetes, o dos outros, por onde destemidamente entrava, sobraçando projectos, atirando ideias, inflamando ânimos, desinquietando. Era um agitador pedagógico, uma acendalha perigosíssima.(...) “*Enfant terrible*” institucionalizando, o Prof. Calvet desse título de desprate tirava partido excepcional para, numa sociedade arreganhada por desconfianças e ressentimentos, estabelecer consensos, atenuar diferendos, com as armas do bom humor, o sentido prático, da jovial divisa dos ganhadores: “O que tem de fazer faz-se!” E fazia-se, porque era o Calvet o irresistível dinamizador do que havia a fazer”(...) Entre margens opostas o Prof. Calvet de Magalhães ajudou a levantar pontes úteis”³⁹⁴. A irreverência de Calvet de

³⁹⁴ Boletim do Instituto de Apoio à Criança – Nov. /Dez. 1994.

Magalhães é de imediato adivinhada, quando escolhe a temática dos bordados, tipicamente associada ao feminino, como alvo de estudo para o relatório de estágio profissional docente³⁹⁵. Em 1964 escreve o prefácio (“Tradição não é traição”) do artigo resultante de um trabalho de investigação empreendido pelo Professor Fernando Louro de Almeida, relativamente aos bordados de “Tibaldinho” ou de Alcafache, no qual afirma a importância da arte popular e a sua reinvenção na atualidade. O objetivo de Calvet é relançar o interesse das pessoas pelo bordado e provocar o entusiasmo por um trabalho de qualidade, ajudando a manter viva uma importante tradição do país. Na sua opinião é preciso estudar (investigar) novos motivos para o desenho, e ter conhecimentos artísticos de modo a renovar o bordado em Portugal e fazer com que esta prática artística ainda faça sentido no séc. XX. Uma renovação a partir do estudo do passado, ou seja, das suas raízes. Contudo, remarca, este estudo não deve ser confundido com cópia e imitação, pois “tradição não é traição” e “utilizar nestas circunstâncias um modelo, não é copiar, mas organizar e criar um desenho”. Com um alcance visionário, afirma que no bordado pode haver todo o tipo de desenho, sendo lamentável ver o trabalho rotineiro e desprovido de interesse, quanto ao desenho, de bordadeiras altamente capacitadas tecnicamente³⁹⁶.

Na sua conceção, observa-se o afastamento do puro mimetismo reprodutivo, da cópia rotineira do modelo, e da perpetuidade tradicionalista e folclórica, tão cara ao Estado Novo. Como professor e metodólogo da escola técnica defende um trabalho baseado em teoria, métodos e informação tecnológica geral, exemplos práticos, estudo de amostras e pormenores, aspetos práticos do trabalho, enfim aspetos do que hoje chamamos de “trabalho de projeto”. Nesta lógica, para Calvet, o bom professor deve estabelecer os princípios fundamentais pelos quais os alunos possam aprender, o chamado “ensinar a fazer,” onde aqueles aprendam a dominar os processos de aprendizagem e de trabalho.

A partir de 1947, torna-se professor de Desenho do Ensino Técnico e durante os anos 50 dedica-se à reflexão sobre esta disciplina no Ciclo Preparatório (1950: “O primeiro ano de Desenho e os Trabalhos Manuais Educativos do Ciclo Preparatório”; 1951: “O segundo ano do ciclo preparatório”; 1952: “O desenho e as outras disciplinas do ciclo preparatório”), e à realização de experiências pedagógicas (1952: “Pinturas e desenhos coletivos infantis”), inspiradas pelas metodologias da educação pela arte e pelas teorias dos desenvolvimento gráfico infantil (1954: “Arte na Escola”; “Organização dos Centros de Interesse”). Ao longo dos anos 60 aprofunda e divulga o seu conhecimento sobre as questões da Educação pela Arte (1960: “Educação pela Arte”); e as características da expressão visual das crianças e dos adolescentes (1966: “Síntese das etapas da Educação pela Arte”), que na nossa opinião terão tido importante contributo para o programa de

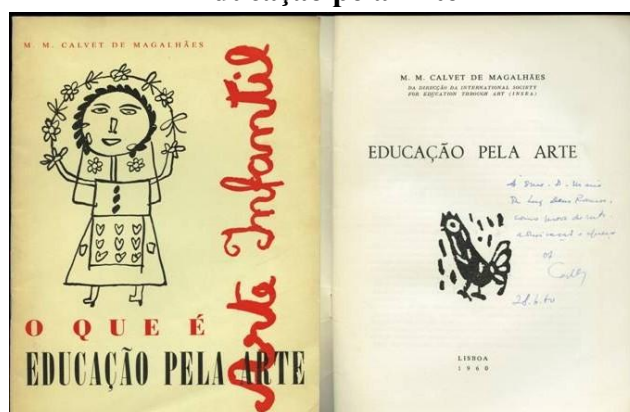
³⁹⁵ Depois do Curso de Ciências Pedagógicas, obtido na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, ingressou no estágio para professor do 5.º grupo (Desenho) do Ensino Técnico, na Escola Jácome Raton, em Tomar. Ficou habilitado para a carreira pela aprovação no Exame de Estado, subordinado à tese Metodologia do Bordado, em 1947. Tornou-se professor efetivo na Escola de Artes Decorativas de António Arroio. Em 1956, quando tinha apenas 43 anos, foi nomeado diretor da Escola Elementar Francisco de Arruda, em Lisboa, cargo que exerceu até ao seu falecimento.

³⁹⁶ MAGALHÃES, M.M. Calvet (1964). Tradição não é traição. (Prefácio e apresentação de Calvet de Magalhães ao artigo resultante dum trabalho de investigação empreendido pelo Professor Fernando Louro de Almeida, relativamente aos bordados de “Tibaldinho” ou de Alcafache). *Boletim das Escolas Técnicas*. Nº 35. Direção Geral do Ensino Técnico Profissional. Pp. 123-128.

Desenho do Ciclo Preparatório do Ensino Básico em 1967, mas sobretudo na proposta de programa (1973: Caderno do Professor) da Reforma Veiga Simão.

Entre 1971 e 74, Calvet de Magalhães publica os seus artigos de maturidade, revelando um conhecimento sólido da história do ensino do desenho em Portugal (1974: “Direito à Educação”), e um profundo sentido crítico relativamente ao sistema educativo, fruto da sua própria experiência como dirigente escolar (1972: “A coragem de dirigir”; “Tudo isto é triste”). Dos seus vários artigos seleccionámos para uma apresentação um pouco mais alongada, o artigo “EDUCAÇÃO PELA ARTE” publicado no Boletim das Escolas Técnicas, em 1960.

“Educação pela Arte”



Neste artigo, Calvet começa por fazer um historial da tendência que na educação artística veio a culminar na designação de *Educação pela Arte*, nomeadamente os autores, psicólogos e pedagogos que desde os finais do século XIX dão início ao estudo das produções gráficas infantis. Segundo Calvet tudo terá começado com a publicação de Ruskin (*Os elementos do desenho*, 1857) e de Ébanazer Cooke, com a publicação de dois artigos no *Journal of Education*, em 1885, onde reconsiderou os princípios do ensino da arte nas escolas. Estes artigos precedem todos os outros acerca dos novos modos de entender a da educação artística e antecipam as teorias posteriores, nomeadamente Herbert Read (*Education through Art*, 1943). Cooke estabeleceu ligações com o psicólogo James Sully, e em conjunto discutiram o significado do desenho das crianças. Este assunto começou a despertar interesse noutros países. Conrado Ricci publica em 1857, *L'arte dei bambini* e em 1888, em França, Bernardo Pérez, publica *l'Art et la poesie chez l'enfant*. James Sully foi o primeiro a tentar explicar de um modo estruturado o ponto de vista da psicologia relativamente a este assunto (*Studies of Childhood*, 1895). A teoria de Sully propõe uma classificação evolutiva dos estádios de desenvolvimento gráfico da criança, tendo constituído a base de todas as teorias posteriores (De Levinstein, 1905; Kerchensteiner, 1905; Ster, 1910; Rouma, 1913; Luquet, 1913; Krötzsch, 1917; C. Burt, 1922; Wulff, 1927; Helga Eng, 1931, etc.).

Em Portugal,³⁹⁷ os estudos sobre o desenho infantil iniciam-se em 1932, com o professor José Pereira, entre outros, que divulga as ideias de Rouma na sua obra intitulada *Desenho*

³⁹⁷ Ver Apêndice: O Movimento de “Educação pela Arte” em Portugal.

Infantil (1931-34), bem como Faria de Vasconcelos: *O desenho e a criança*, 1939, a quem se deve a introdução em Portugal e aplicação dos testes de Decroly. Calvet critica o sistema oficial, nomeadamente o ensino primário onde as crianças ainda eram obrigadas a copiar objetos dados, o que não acontecia na “escola infantil” pelo facto das atividades expressivas serem associadas ao ludismo.

“O 1º ciclo em Portugal, encontra-se fora da estrutura geral, leve referência para o desenho livre, domínio dos pedagogos partidários da “Educação Nova”, dos clínicos e dos psicoterapeutas”³⁹⁸. Na sua opinião, à data, só no grau elementar do Ensino Técnico Profissional se encontrava uma educação artística espontânea segundo um plano articulado vertical e horizontalmente. Por “articulação horizontal” entende o desenho espontâneo e temático, quando alargado a temáticas das outras disciplinas ou em conjugação interdisciplinar. Por “articulação vertical” entende a instituição de séries contínuas de trabalhos, de ano para ano, graduadas em função dos interesses e capacidades dos alunos. A relação entre as capacidades demonstradas e os objetivos atingidos constituiriam um indicador vocacional.

Para Calvet, a educação pela arte vale mais pelo seu aspeto ideológico que material, é uma educação humanista, nomeadamente por ser aquela de entre todas as disciplinas escolares que proporciona métodos flexíveis. E diz, as mudanças no ensino só surgirão se tiver nascido um espírito novo, pelo que a educação pela arte fará a sua entrada em todas as escolas quando os espíritos estiverem formados e quando iniciativas salutareias aumentarem o número de participantes ativos nas funções artísticas.

Partindo do princípio de que a atividade artística da criança é diferente da do adulto, provindo duma necessidade instintiva de se expressar e comunicar, na sua opinião não se deve ensinar à criança, a “arte pela arte” mas dar-lhe as possibilidades para um desenvolvimento estético através de estímulos para a sua inspiração (tal como em Arno Stern, ou Eurico Gonçalves, em Portugal, inspirado pelo primeiro). Este estímulo passa por condições físicas, materiais e espaciais adequadas, mas também pelo educador à altura da tarefa.

Segundo Calvet, “pintar” é um processo altamente educativo porque ajuda a criança a pensar as suas próprias experiências e a organizar-se interiormente de modo a dar-lhes forma. Partidário duma escola nova e progressista, onde as crianças seriam levadas à experiência da beleza através da emoção estética, para o autor, as crianças encontram motivos para pintar na vida familiar, nos recreios, na comunidade a que pertencem e nos factos que lhes narram. Na sua perspetiva, tanto as crianças como os adolescentes, são à partida possuidores duma cultura extra-escolar, muitas vezes desordenada e confusa, que o professor deverá tomar como ponto de partida e aprender a “escolarizar”, de modo a ajudar o aluno a organizar utilmente as imagens recolhidas no acaso da vida.

O papel do professor será o de ajudar a relembrar essas experiências através dum questionamento sugestivo, admitindo que tanto as respostas como os resultados plásticos, sejam diversos. Esta proposta, já plasmada nos programas de Desenho dos primeiros dois

³⁹⁸ M.M Calvet de MAGALHÃES (1960). Educação pela Arte. *Boletim das Escolas Técnicas*, nº 25, Direcção Geral do Ensino Técnico Profissional; Pág. 30.

anos do ensino secundário, foi como vimos, o modo mais comum de estimular a imaginação da criança passando pela sugestão narrativa e pela realização de trabalhos com um caráter predominantemente ilustrativo. Para o autor, no caso de tema dado, a descrição deveria ser narrada com interesse e expressividade, naquilo que diz ser a “técnica dos jardins de infância”, ou seja, mediante a vivificação da narrativa. Se na realização do trabalho, a criança sentisse dificuldades de expressão, o professor poderia com muito cuidado, fazer perguntas para desbloquear e fazer com que a criança pensasse em maneiras de resolver o problema. Será portanto uma orientação não-diretiva mas assistencial, no sentido de “ajudar as crianças a dizerem o que querem dizer e da maneira como o querem dizer”.

A partir de 1954 Calvet dinamizou e organizou diversas exposições de arte infantil, mas antes disso, no final dos anos 40, com Júlio Resende, começou a desenvolver a pintura coletiva, um processo que na sua opinião permitia desenvolver a expressão da individualidade no coletivo através de uma educação social.³⁹⁹ A intenção pedagógica por detrás desta prática, explica-a melhor no artigo “Direito à Educação” (1974), onde manifesta claramente seu posicionamento crítico quer relativamente à educação, quer à política e à sociedade de então. Calvet deseja uma escola que promova “um exercício real de liberdade”, que proponha a coexistência ativa entre a liberdade e o convívio, através de uma pedagogia centrada no grupo, a qual dependeria duma organização escolar muito particular, que nomeia como, a “cidade escolar extra-muros”, espaço de convívio escolar e cultural, com o ensino centrado na criança, através de uma pedagogia não diretiva e realizada “por autênticos homens de acção, que sabem conduzir (*ducere*), educar e criar, sem quais quer espécie de segregações.” É pois partidário de uma “escola única,” à semelhança de Freinet, Kerchenstein, ou Bento de Jesus Caraça, uma tese sustentada e atualizada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (Art. 5º)⁴⁰⁰ onde se defende o direito da criança à igualdade de oportunidades, cultura geral, desabrochar pessoal e educação gratuita e obrigatória.

Betâmio de Almeida

Sob pretexto duma melhor adequação às características psicológicas e desenvolvimento mental das crianças na fase etária compreendida entre os 10 e os 12 anos, Alfredo Betâmio de Almeida foi responsável no final dos anos 40 pela introdução do “desenho livre” no Programa e nos manuais escolares do 1º ciclo do ensino liceal. Exerceu as funções de “professor metodólogo” no Liceu Normal Pedro Nunes entre 1957 e 1972. Foi co-fundador da revista *Palestra* - uma publicação desse mesmo liceu, para a qual viria a escrever, entre 1959 e 1972, diversos artigos de natureza pedagógica reveladores do seu pensamento acerca da educação artística (estética-visual). Estes artigos são condensados em 2 livros publicados respetivamente em 1967: “Ensaaios para uma didática do desenho

³⁹⁹ Idem. Pp. 26-27.

⁴⁰⁰ A Declaração Universal dos Direitos da Criança, foi aprovada em 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, mas só em 1972, uma reprodução do original, foi distribuída e mandada afixar em todos os estabelecimentos de ensino do Continente.

livre” e em 1976: “A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar”. Nesta obra, o autor procura esclarecer o que deverá ser a educação estético-visual na escola pública para a qual propõe um “Curso Elementar de Arte”. Este curso destinado ao currículo do ensino secundário desenvolve-se a partir da necessidade de promover uma educação visual alargada a toda a população escolarizada.

No final dos anos 60, Betâmio de Almeida incorpora no seu discurso conceitos como o de “educação visual” ou o de “educação estética” motivado por razões de natureza social, nomeadamente pelas características e necessidades da sociedade do seu tempo e o tipo de formação necessária à integração do indivíduo nessa mesma sociedade. Assim vemo-lo com a Reforma de Veiga Simão em 1970, envolvido no lançamento de novo Programa de Desenho para o 2º ciclo do ensino liceal, onde introduz a partir de uma linha conceptual derivada do formalismo bauhausiano e da psicologia da Gestalt, uma proposta centrada na aprendizagem e aplicação dos princípios da *gramática* da linguagem visual.

Nesse mesmo ano, publica no nº 37 da Revista Palestra o artigo intitulado “Esquema de um sistema básico dos elementos das artes visuais e das suas inter-relações”, e em 1971 e 72 publica dois artigos onde desenvolve questões relacionadas com a educação estética através da utilização didática do museu e da obra de arte.

Apesar de só ter sido publicada em 1976, a obra “A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar” pode ser considerada uma síntese do pensamento pedagógico de Betâmio entre finais dos anos 60 e inícios de 70, correspondendo a uma viragem grandemente influenciada pelas experiências curriculares ocorridas em Inglaterra e em particular, como é referido pelo próprio - *A Basic Course of art*, de Leslie W. Lawley publicado em 1962⁴⁰¹. As conceções desenvolvidas por Betâmio de Almeida constituem um marco para o novo entendimento da disciplina de Desenho do Curso Liceal, instituindo conteúdos que se tornaram um modelo para o ensino da futura disciplina de Educação Visual.

As propostas educativas de Betâmio de Almeida refletiram-se no programa de Desenho em 1972 – *Caderno do Professor do 5º Grupo* (1973) e em 1977, com Elisabete Oliveira, no programa de Arte e Design para o 9º Ano do Ensino Unificado.

A didática da Linguagem Visual foi desenvolvida por Rocha de Sousa, no âmbito dos programas para a Área das Artes Visuais do Ensino Secundário e em publicações para a formação de professores. Elisabete Oliveira, que fora estagiária e colaboradora de Betâmio de Almeida, publica em 2010 uma obra decorrente da sua investigação de doutoramento, onde dá continuidade ao pensamento pedagógico do seu tutor, reenquadrando-o à luz de conceitos surgidos posteriormente e teorias contemporâneas.

⁴⁰¹ Herbert Read, autor do prefácio, chama a atenção para os aspetos fundamentais deste curso:

- Estudo dos materiais para aproveitamento das suas potencialidades expressivas;
- Composições livres com diferentes materiais ajustados às qualidades visuais de organização das superfícies;
- Análise estrutural da obra de arte.

As orientações curriculares propostas no “Caderno do Professor do 5º Grupo”, publicado pelo Ministério da Educação Nacional em 1973, decorrente da implementação da Reforma Veiga Simão, correspondem inteiramente a este Curso Básico de Arte. O mesmo é verificado através das indicações bibliográficas aí incluídas.

O pensamento pedagógico de Betâmio de Almeida

As propostas de Betâmio de Almeida dirigem-se para os alunos das faixas etárias da pré-adolescência e adolescência que designa por “Fase da Orientação”, *dominada por um logicismo e esteticismo influenciado pela atmosfera social envolvente e inquietações interiores*.⁴⁰² É com base nestes pressupostos que parte para uma conceção programática cuja principal finalidade é a educação estética dos jovens.

Este programa passa pela organização de um sistema educativo de elementos visuais, que começariam por ser perccionados na obra de arte, e que, de modo consciente e progressivo, se projetariam na valorização do meio ambiente.

O conceito de Educação Estética em Betâmio de Almeida pode resumir-se à procura de beleza na relação entre a arte e a vida, cabendo à escola ensinar a formar “juízos de valor” para distinguir a Beleza (harmonia, ritmo, equilíbrio) na Arte, na Natureza e no Meio Ambiente. Esta apreciação realiza-se através da percepção sensorial e de uma educação visual objetiva.

A linha teórica que sustenta esta conceção é referida pelo próprio⁴⁰³: desde Kant - para quem a fruição estética do belo pode ser obtida tanto a partir da natureza como da arte; Schiller - que estabelece uma relação qualitativa entre a percepção do “mundo” e as aptidões desenvolvidas pelo ser humano, e para quem a educação estética é o caminho para o equilíbrio, a liberdade e a realização (Cartas, 1793; Sobre Educação Estética do Homem, 1795); Herbart (Ensaio sobre a revelação estética do mundo como a principal obra da educação, 1804); Konrad Fiedler, esteta e crítico de arte (Teoria da Visibilidade Pura), e Herbert Read (Education through Art, 1943) pelo caminho que abriu ao dizer que a Arte podia ser escolarizável.

Além destes aspetos, Betâmio considera a dimensão projetiva da educação estética. Ou seja, o seu valor não se limitaria às obras feitas na escola mas continuaria na recetividade que o processo de trabalho abre para o fenómeno artístico através da vida. Por esta razão defende a transversalidade da função estética a todos os domínios da atividade humana, desde o “mundo da arte” ao das ciências, das humanidades e das tecnologias, devendo na escola fazer parte duma formação integral.

Betâmio opera uma distinção entre educação estética e educação artística, se bem que quer num caso, quer no outro, as finalidades sejam a capacidade de apreciar e /ou produzir a beleza. A educação artística processa-se através da capacidade de dominar a matéria sendo que, na opinião de Betâmio, o professor já não deve exigir ao aluno a técnica do artista, mas o desenvolvimento do processo mental criador próprio dos artistas⁴⁰⁴.

Defende uma educação visual que na sua opinião tanto se deve desenvolver através da atividade artística como através da apreciação e da contemplação. Ela é necessária para

⁴⁰² Betâmio de ALMEIDA (1976): *A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar*. Livros Horizonte. Pag.9.

⁴⁰³ Idem, *Ibidem*. Pags. 13-14.

⁴⁰⁴ Idem, *ibidem*, p. 17.

uma apreciação estética esclarecida e para uma compreensão perfeita da linguagem visual, capaz de conduzir à leitura da obra de arte atual.

O “Curso Elementar de Arte”

Para a concretização destas intenções educativas Betâmio de Almeida propõe um “Curso elementar de Arte” como programa para a disciplina de Desenho do curso do Liceu. Os objetivos são os seguintes:

- “Estimulação da atitude analítica e criadora;
- Experimentação de composições livres com diversos materiais;
- Consciencialização de fatores estruturais das obras de arte”.

Da leitura do texto encontramos ainda outros objetivos, porventura mais gerais:

- Educar a visão e fundamentar a apreciação artística;
- Compreender o processo criativo dos artistas;
- Utilizar na prática escolar os conceitos decorrentes da “linguagem visual artística”.

A educação visual processa-se através de três áreas de incidência:

1. A organização formal da obra de arte e o valor dos seus elementos visuais constituintes⁴⁰⁵
2. Os valores estéticos e plásticos do meio ambiente⁴⁰⁶;
3. A leitura da Obra de Arte, dos objetos e documentos visuais⁴⁰⁷.

1. A análise dos elementos visuais parte das “formas” numa perspectiva de observação analítica, e sobre elas incide no momento de decisão e produção artística. Betâmio distingue entre “forma” no sentido lato, e “forma visual”: *“A forma pode ser simples ou complexa, matéria ou ideal. Pode, ser uma forma de formas. E ainda, uma forma organizada e animada de forças activas que a modificam, forma que constitui uma estrutura.”* Faz igualmente a distinção entre as “formas físicas” e as “formas de percepção” provocadas pelas primeiras, revelando uma clara influência das teorias perceptivas de H. Bergson (1859-1941). Sendo assim, define percepção como uma *interpretação pessoal condicionada pela experiência e afectividade, objectivada para a clarividência da situação (acção significadora)*,⁴⁰⁸ destacando-se no entanto, ao traçar este curso, de

⁴⁰⁵ Esta área de conteúdo é desenvolvida no 2º capítulo desta obra com o título “Esquema de um sistema básico dos elementos das artes visuais” – trata-se dum ensaio publicado anteriormente na revista *Palestra*, nºs 37-38-39, entre 1968 e 1969. No preâmbulo, Betâmio de Almeida diz considerar este ensaio como “uma primeira tentativa, em língua portuguesa, de uma sistematização dos elementos visuais ou plásticos”. O capítulo apresenta as linhas programáticas do “Curso elementar de Arte” a partir de 13 *itens*, maioritariamente dedicados às questões da Forma Visual e respetivas “leis” de composição; dedica dois *itens* a questões de natureza estética, nomeadamente ao problema da percepção e construção de significados. E finalmente no último *item*, aborda os aspetos didáticos e a operacionalização deste plano de estudo.

⁴⁰⁶ Corresponde ao Estudo 5, (pp. 63-71) intitulado “Desenvolvimento da receptividade aos valores de beleza do meio ambiente. O objecto de valor estético; a linguagem expressiva das coisas”. Segundo nota do autor, este estudo havia sido publicado em 1972, com a intenção de interpretar uma rubrica do programa de Desenho do 3º ano do curso geral dos liceus.

⁴⁰⁷ Corresponde ao Estudo 6 (pp. 73-83) intitulado “Apreciação orientada de documentos visuais”. Segundo nota do autor, este texto revisto para a edição deste livro, havia sido publicado em 1972 na revista *Palestra*, nº41, com o objectivo de interpretar “Os novos programas de Desenho”.

⁴⁰⁸ Idem, Ibidin. P. 22;29.

quaisquer especulações filosóficas, mantendo-se restrito ao objetivo de traçar os fundamentos elementares de uma *Estética Aplicada*.

O sentido que verificamos naquilo que designa por “Estética Aplicada” não é mais do que um entendimento científico da “forma visual”, uma abordagem que havemos de ver desenvolvida, a partir de meados de 70, por Rocha de Sousa e outros seus associados na autoria de obras dedicadas aos elementos da linguagem visual e sua didática no âmbito da disciplina de Educação Visual da escola pública. Betâmio propõe então um conjunto de 12 parâmetros de análise formal com incidência na sintaxe da linguagem visual, tendo como referência as *Leis da Gestalt*,⁴⁰⁹ exemplificadas com diversas obras de arte modernas, maioritariamente abstracionistas (Calder, Vasarely, Scöffer, Mondrian...).

2. A observação das qualidades estéticas e dos elementos plásticos do Meio Ambiente recai sobre a natureza, os objetos e os meios de “publicidade visual,” e tem por objetivos:

- Refletir sobre as qualidades visuais dos objetos que nos circundam e a sua integração num determinado campo espacial e funcional;
- Afinar o gosto e desenvolver o sentido crítico dentro duma visão social;
- Tomar consciência do significado visual dos objetos e meio envolvente.

Betâmio propõe que se relacionem as experiências feitas na aula com os problemas do meio ambiente através da recolha e análise de dados e de documentos visuais, e a análise por contraste, entre os maus e bons exemplos de organização urbana, ou entre ambientes do passado e ambientes modernos. Realiza uma interessante análise social e psicológica do objeto de consumo, optando, em termos de aplicação escolar pela abordagem conotativa ou estética do mesmo, excluindo a dimensão utilitária e projetiva do *design*. Relativamente à *publicidade visual*, as observações que realiza são sobretudo de ordem moral, dando a entender o seu pouco interesse pelas questões técnicas e educativas do *design de comunicação*. Para a apreciação do meio ambiente, dos objetos, e dos documentos visuais propõe a aplicação de um conjunto de critérios definidos por conceitos como: *ordenação, integração, funcionalidade expressiva, composição clara, harmonia, simplicidade, sobriedade, ritmo, solidez, proporção harmoniosa, escala correta, carácter atrativo*.⁴¹⁰

Betâmio de Almeida afirma que a Arte é uma linguagem e como tal deve estudar-se a partir das suas estruturas e não da sua temática. Para as artes visuais o que está em causa é a visão. Neste sentido, defende que uma obra de arte pode ser lida e compreendida como um *texto* a partir do conhecimento da *gramática ou sintaxe da linguagem visual*. Esta leitura, contudo, distingue-se da que faríamos diante de um texto escrito devido ao carácter *presentativo* e não sequencial da linguagem visual. Para o autor, trata-se de uma *síntese emotiva*, resultante da apreensão e reação à composição e unidade da obra⁴¹¹. Por um lado, diz, um quadro oferece “um sistema de leitura que permite vários circuitos do

⁴⁰⁹ Os parâmetros em estudo são desenvolvidos entre as págs. 30 e 46. A referência explícita às *Leis da Gestalt*, verifica-se nas págs. 38, 39, 41.

⁴¹⁰ *Idem, ibidem*. P. 70.

⁴¹¹ *Idem, ibidem* p. 37, 38.

olhar” num jogo inteiramente livre e pessoal; por outro lado, de modo consciente ou não, a imagem percebida obedece a uma organização formal implícita que atrai e orienta o olhar para uma certa *lógica visual*, opondo-se por este motivo, a uma abordagem meramente formalista do objeto visual: “O esquema proposto da *gramática* da linguagem visual não pode ser reduzido a um conjunto de *regras* que conduzam a soluções estereotipadas”.⁴¹²

Particularizando os aspetos relacionados com a leitura de objetos e documentos visuais, Betâmio recorre à *teoria da informação*, segundo a qual o principal fator a tomar em conta é a *mensagem* e nesta, a ideia de informação como *revelação da forma*. No campo da *leitura*, considera as abordagens denotativa e conotativa. A análise denotativa caracteriza-se pela focagem em aspetos relacionados com a *função utilitária* e a *presença física* do objeto ou imagem quanto aos contextos (social, funcional ou histórico) e quanto aos elementos plásticos dominantes e organização formal. A análise conotativa dirige-se à *presença estética* e caracteriza-se por um tipo de leitura plural e subjetiva, dirigida aos aspetos expressivos do objeto, a que Betâmio chama de “campo de dispersão” porque ao implicar a evocação e a liberdade interpretativa do observador, não se pode, nem prever um resultado, nem condicionar-se a quaisquer regras.

Com base nestes pressupostos sintetiza a leitura iconográfica com base nos seguintes parâmetros:

“ 1. *O sentido do jogo dos elementos plásticos. Análise estrutural.* ”⁴¹³

Considera a abordagem semiológica (R. Barthes) dum objeto como um sistema de signos visuais (*sintagmas visuais, morfemas*) ou seja “como uma forma que tem uma organização de elementos plásticos com um efeito significativo e por vezes expressivo.”⁴¹⁴ (p. 75). A análise assim fundamentada dirige-se aos elementos plásticos (cor, textura, linha, etc...), mas também aos materiais, à organização geral (integração e ênfase dos elementos), e também à *autenticidade* do objeto (forma-função) e adequação ao seu tempo (tecnologia).

“ 2. *O sentido da relação a um contexto (funcional, social, histórico ...)* ”⁴¹⁵

Considera dois sentidos. O primeiro, narrativo (sociológico e evolutivo), parte da ideia que um objeto pode inscrever-se numa *geração* de formas e como tal poderá oferecer-nos a leitura das condições produtivas em cada época e a compreensão da sua própria história. O segundo sentido, de natureza essencialmente descritiva, considera as *famílias* das formas, nos aspetos: *linguagem* e *estrutura*. Para a compreensão da ideia da “arte como linguagem”, e ainda na conceção semiológica, associa os mecanismos construtivos das expressões, verbal e visual, sublinhando aspetos comuns e destacando as principais diferenças: a linearidade da primeira e multidireccionalidade da segunda. A íntima relação entre *estrutura* e *linguagem* é sublinhada com a definição de Gyorky Kepes, citado por Betâmio, para quem - *a estrutura é a forma e o modo de formar*,

⁴¹² *Idem, ibidem* P. 47.

⁴¹³ *Idem, ibidem* Pp. 75-76.

⁴¹⁴ *Idem, ibidem* P. 75

⁴¹⁵ *Idem, pp.* 76-78

conformando-se a ideia de *estrutura* como *modelo* (visual esquemático ou síntese formal modular).

“ 3. *O sentido expressivo dum objeto. Apreciação estética.*”⁴¹⁶

O objeto artístico comunica por si todo um conjunto de ilações de natureza estética, desde a sua presença material à ressonância temporal e existencial – características que se estendem ao objeto não artístico, igualmente passível de despertar a emoção estética. Na apreciação estética de um objeto, e em contexto escolar elementar, considera como critérios essenciais, os princípios básicos da organização visual: *harmonia, equilíbrio e unidade*. Partindo da ideia de que “toda a *forma* informa”, ela mesma, pelas suas características denotativas e conotativas, entra em diálogo com o observador, e neste sentido o papel da escola será o de estimular e orientar uma predisposição já existente no aluno. Na verdade, Betâmio considera que a nível escolar elementar, as entidades de valores, sobre as quais se emitem juízos estéticos, são as qualidades de organização associadas ao bom ou mau uso dos materiais e técnicas, que no domínio da apreciação estética a escola só pode dar o arranque, já que este é um processo pessoal a desenvolver ao longo da vida⁴¹⁷.

Dentro da lógica da teoria semiótica da linguagem visual indica mais uma vez os dois níveis de leitura do objeto, operando uma distinção entre “elementos plásticos” e “elementos estéticos”. Aos primeiros atribui o *significante* e aos segundos o *significado*. Contrariamente aos primeiros, os elementos estéticos não são formas sensíveis ou visíveis com categoria de unidade (Max Bense), mas o efeito emotivo delas desprendido. Para Max Bense, os elementos estéticos são unidades de sentido que podem ser interpretados e conduzir a generalizações que permitem por exemplo caracterizar uma obra cubista ou um quadro romântico. Também é deste autor os conceitos de “macro-estética” e de “micro-estética”. No primeiro caso, “o estado estético da obra resulta da quantidade de ordem e grau de complexidade”, e no segundo caso tem-se em consideração o processo da criação: de um programa de realização à concretização de um objeto, “algo foi seleccionado e algo se criou”. A análise formal de um objeto far-se-á então através da decomposição dos seus elementos plásticos ou visuais, enquanto a apreciação estética entendida com “encontro” ou “um impacto do todo”, far-se-á pela receção da totalidade da obra.⁴¹⁸

Além do plano curricular proposto por Betâmio de Almeida, não se pode deixar de assinalar também o seu pensamento inovador nos seguintes domínios:

1. A preocupação com a compreensão e a leitura da arte do seu tempo.
2. A reflexão sobre a transposição didática dos saberes (conteúdos, métodos e objetivos).
3. A expressão dos conflitos eminentes no universo educativo português.

Betâmio de Almeida inclui por diversas vezes a Arte Abstrata nas suas considerações chamando a atenção para a leitura de formas que já não correspondem à figuração no

⁴¹⁶ *Idem*, pp. 78-83.

⁴¹⁷ *Idem*, p. 81.

⁴¹⁸ *Idem*, pp. 81-82.

sentido clássico, nomeadamente daquelas que são predominantemente caracterizadas pela cor ou pela matéria. Afirmar que este tipo de configuração artística poderá desbloquear as inibições artísticas dos adolescentes e, em conformidade, defender o conhecimento e a utilização dum léxico adequado, de cujo ensino procura tratar no seu *Curso Básico de Arte*.

A coesão e adequação do programa que propõe, estão intimamente relacionadas com a escolha do tipo de arte a escolarizar. Na nossa opinião, Betâmio de Almeida evita todo o conteúdo artístico ou filosófico, que na sua opinião ainda não fosse possível de operacionalizar ou de validar didaticamente. Espelhando uma conceção modernista quer da arte, quer da educação artística, para o autor haverá a necessidade de trabalhar com conceitos estabilizados, donde rejeita a arte concetual por esta se basear na ideia de que “*o facto verdadeiramente criador está no pensar a obra de arte*”. Na sua opinião a “*arte conceptual*” perturba a didática estabelecida para os cursos básicos de arte”.⁴¹⁹

Por esse motivo, esclarece que a opção pela metodologia centrada na análise formalista se deveu a razões de solidez didática: *Os fundamentos de uma Educação Estética Visual, assim considerada, têm as suas raízes por volta de 1915 – quando no mundo das artes visuais surge uma nova forma de pensar e de sentir tendo como base a lógica visual, com as suas próprias regras. De modo novo afirma-se que a arte tem regras*⁴²⁰, não devendo contudo esta metodologia conduzir a soluções estereotipadas ou confundida com um novo academismo. Neste sentido introduz a ideia de flexibilidade programática segundo a qual um Curso Básico de Arte só é igual a outro na sua estrutura essencial, pois, *todos se distinguem entre si em consequência da natureza pessoal de cada aluno, dos documentos de Arte a tratar e da educação artística de cada professor*.⁴²¹

Quanto ao processo exploratório, diz que apesar de parecer artificial, o estabelecimento de normas para a análise de um objeto tem uma considerável utilidade didática. Efetivamente, consideramos que a valorização do discurso verbal e escrito na exploração dos valores visuais e semânticos dos objetos e imagens constitui uma verdadeira inovação nas orientações educativas para a disciplina de Desenho. Para Betâmio de Almeida, a nova didática da educação estética elementar assenta numa orientação dirigida não para as soluções mas para o espírito que procura as soluções. Por diversas vezes faz referência ao processo criativo e é o conhecimento dos seus mecanismos e implicações que está na origem do deslocamento de um dos paradigmas do ensino tradicional do Desenho, centrado na valorização do resultado, para um outro que passa a valorizar o processo de construção das aprendizagens.

3. Betâmio exprime os conflitos educacionais que em finais dos anos 60 vão emergindo no território da educação em Portugal entre o ensino técnico e o ensino liceal. O primeiro destinado à preparação imediata para a vida profissional e o segundo tradicionalmente vocacionado para uma formação intelectual. Por um lado, crê que para o adolescente é

⁴¹⁹ *Idem*, pp. 85-86.

⁴²⁰ *Idem*, pp. 11.

⁴²¹ *Idem*, *ibidem*. P.49.

mais marcante o encontro com “formas – de - ver” as coisas, do que as coisas em si mesmas. Por outro lado, reconhece a resistência que a juventude pode opor a um curso que apela para uma concentração do espírito analítico e crítico sobre valores puros de natureza estética, tendo em conta que essa mesma juventude atravessa uma fase de desejo de participação em campos mais dinâmicos da sociedade.⁴²²

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Betâmio (1967) *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa. Liv. Escolar.
- ALMEIDA, Betâmio (1976): *A educação Estético - Visual no Ensino Escolar*. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1952). Pinturas e desenhos coletivos infantis. *Boletim das Escolas Técnicas*. Lisboa.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1954). Arte na Escola. *O Primeiro de Janeiro*, 5 de Maio, Porto.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1960). Educação pela Arte. *Boletim das Escolas Técnicas*. Nº 25. Direção Geral do Ensino Técnico Profissional. Pp. 15-46. [o autor oferece na bibliografia uma extensa listagem de exposições escolares realizadas de 1933 até à data do presente artigo, com o nome dos seus organizadores].
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1964). Tradição não é traição. (Prefácio e apresentação de Calvet de Magalhães ao artigo resultante dum trabalho de investigação empreendido pelo Professor Fernando Louro de Almeida, relativamente aos bordados de “Tibaldinho” ou de Alcaface). *Boletim das Escolas Técnicas*. Nº 35. Direção Geral do Ensino Técnico Profissional. Pp. 123-128.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1966). Síntese das etapas da Educação pela Arte. *Boletim das Escolas Técnicas*. Nº 38. Direção Geral do Ensino Técnico Profissional. Pp. 51-63.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet: Organização dos Centros de Interesse. *Boletim das Escolas Técnicas* nº 20.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1972): A coragem de dirigir. *Diário de Lisboa*, 19 Fevereiro 1972, p. 2.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1972): Gestão dos estabelecimentos escolares. *Diário de Lisboa*, 8 Setembro. p. 5.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1972): Tudo isto é triste. *Diário de Lisboa*, 23 Junho. p. 4.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet (1974). Direito à Educação. In: *Os direitos do homem em Portugal no 25º aniversário da declaração universal*, de A. Taborda, Anselmo Borges, Armando Castro, Calvet de Magalhães, F. Pinto Balsemão e M. Brochado Coelho, com introdução de Francisco Sá Carneiro, editado pela Livraria Telos Editora, Porto.
- MAGALHÃES, M.M. Calvet. O Direito à Educação. In: *Revista Lusófona da Educação*. Nº 8. Lisboa, 2006. pp. 167-181 (com apresentação de Maria Manuel Calvet Ricardo & TAVARES, Manuel Tavares).
- OLIVEIRA Elisabete (2010). *Educação estética visual eco-necessária na adolescência*. Minerva. Coimbra.[Anexo 1 em CD]:
- Anexo 1.1. em CD: “BioBibliografia de Betâmio de Almeida”
- Anexo 1.8.2. Entrevista a João Martins da Costa em dezembro de 1996.
- Anexo 1.8.18. Entrevista a Helder Pacheco em abril 2008.
- Anexo 1.8.5. Entrevista a Leonor Oliveira em 24 julho de 2001.

⁴²² *Idem, ibidem*. P. 83.

PACHECO, Helder: “Cultura popular e socialismo (vi). Situação do artesanato popular”. Revista *O Professor*, nº18, Maio 1979. pp. 20-23.

PACHECO, Helder: “Cultura popular e socialismo (v). Tentativa de uma clarificação” necessária. Revista *O Professor*, nº 16 Março de 1979. pp. 9-10.

PACHECO, Helder: Acerca de “Design”. Contributo para uma reativação criadora do trabalho escolar. In: *O Professor*, nº 69. Novembro 1984.

Apêndice 6. Elisabete Oliveira: Conferência de Estágio, Liceu Normal Pedro Nunes (1967)

Elisabete Oliveira realizou estágio sob a direção do professor metodólogo Betâmio de Almeida, em 1967, no Liceu Normal Pedro Nunes. A relação profissional e pedagógica entre estes professores teve continuidade em parcerias para a constituição de programas e redação de manuais escolares em 1972 e após o 25 de Abril. Com um extenso currículo e representações internacionais, sublinhamos a sua vertente pedagógica como responsável pela formação de professores do 5º Grupo na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, tendo desenvolvido ao longo do tempo uma intensa atividade de investigação que culmina no seu doutoramento e publicação em 2010 da respetiva investigação sob o título - *Educação Estética Visual eco-necessária na adolescência* (Editora Minerva). No anexo 1.16 desta obra deixa-nos o texto da seu relatório/ conferência de estágio, sob o título “O desenho decorativo nos 1º e 2º ciclos do Liceu”, onde podemos verificar aspetos da transição entre os tradicionais conteúdos e organização da disciplina de Desenho e as novas conceções conteudísticas baseadas na ideia de que a arte é uma linguagem e para as quais muito terão contribuído, como vimos anteriormente, os estudos encetados por Betâmio de Almeida e introduzidos desde logo na formação dos seus professores estagiários, sendo este relatório de estágio um testemunho dessa tentativa de colocar em prática as orientações do “Curso Elementar de Arte” que acabámos de explicar.

O tema escolhido pela estagiária inscreve-se numa das rubricas programáticas do trinómio curricular da disciplina de Desenho (livre, geométrico, decorativo), para o qual vem propor uma renovação das práticas e conceções tradicionais associando-lhe a abordagem dos novos conceitos da “linguagem visual”. Em causa está a defesa do conhecimento racional desses conceitos para a formação dos critérios estéticos dos alunos⁴²³.

Elisabete de Oliveira opera uma clara distinção programática entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo do ensino liceal, fundamentada nas características psicológicas e respetivas necessidades dos alunos de acordo com as fases etárias da pré-adolescência (1º ciclo. 10-12 anos) e da transição da pré-adolescência à adolescência (2º ciclo. 12-15 anos), propondo um sistema progressivo das aprendizagens. Citamos a título de exemplo as propostas de atividades para um 1º ano, relativamente à problemática da composição e da cor⁴²⁴. No primeiro caso, é sugerida a prática da repetição (*por ser mais simples*), na construção de uma composição decorativa (este tipo de exercícios vieram mais tarde a enquadrar-se numa

⁴²³ Elisabete OLIVEIRA (2010): Anexo 1.16: “O desenho decorativo nos 1º e 2º ciclos do Liceu”. Pag.17.

⁴²⁴ Idem, p. 19.

rubrica chamada “Módulo-Padrão”). Através desse exercício, diz E.O. os alunos poderão compreender a monotonia e as qualidades do movimento e do ritmo. A criação decorreria da liberdade que o professor concede para imaginar os seus próprios motivos, figurativos ou não. Neste sentido o professor deverá “fazê-la acreditar em si própria, deverá suscitar a sua contribuição pessoal” numa equação que no nosso entender se poderá traduzir do seguinte modo: invenção = proposta+intenção+execução.

Na didática dos “elementos das artes visuais”, a abordagem à cor, por exemplo, é alienada do real e problematiza o estereótipo (céu azul. Mas o céu não é sempre azul?) encontrando a sua utilidade e valor na visualidade pura da relação bidimensional (organização da superfície) das formas, cores e contrastes, associada às regras da harmonia. Na perspetiva duma “cultura pessoal” são referidos Kandinsky, Klee e Mondrian, cujas obras não se pretendem copiar mas inspirar as criações dos alunos com base na aplicação dos elementos da linguagem visual.⁴²⁵ O professor, não devendo intervir no trabalho do aluno, deverá contudo chamar-lhe a atenção e fazer compreender o princípio da “unidade” da superfície. Quanto à avaliação, esta deveria ter um carácter apreciativo através da visão conjunta dos trabalhos, convocando a participação de toda a turma (“pelo menos uma vez por período”). A estagiária Elisabete Oliveira, pretende, através de uma crítica construtiva, sistematizar os valores em causa nos exercícios realizados e contribuir para o desenvolvimento duma opinião assente num vocabulário específico.⁴²⁶

Para o 2º Ano, verifica-se uma maior complexidade e grau de abstração nos exercícios da composição tendo em conta a cor, irradiação, estudos de superfície e ritmo. Vejamos um exemplo de exercício de final de ano letivo: *Experimentámos pedir um trabalho de harmonização de formas iguais ou parcialmente iguais que os alunos inventariam. Pedia-se o equilíbrio da superfície e o uso da lei ou leis decorativas que parecessem mais de acordo com as formas e o conjunto*. Na apreciação dos resultados conclui: *Algumas dificuldades se sentiram sobretudo em relação à noção de limite de variabilidade de formas e dimensões para que fosse possível exercer-se a ação segregativa das partes que permitiria a impressão do todo (...)*.⁴²⁷

Relativamente ao 2º Ciclo do Liceu, procura encontrar, recorrendo a diversos autores⁴²⁸, as características e necessidades dos alunos correspondentes a este ciclo de escolaridade, concluindo que nesta fase de transição entre a pré-adolescência e a adolescência, os jovens manifestam uma “desadaptação para a afirmação” com necessidade de expansão pessoal. Para ir ao encontro desta necessidade e para “vencer a possível inibição do desejo de criar”, propõe uma motivação com base no impacto (“valor de choque e novidade”), colocando à disposição do aluno técnicas e materiais diversos e até

⁴²⁵ Idem, p.22.

⁴²⁶ Idem, p. 23.

⁴²⁷ Idem, p.23

⁴²⁸ Maurice Debesse (idade de cultura e de estética. A arte é necessária como modo de interpretação do mundo e como um mundo em si. Afirmção do Eu, despertar do pensamento pessoal e favorecimento da imaginação); Arno Stern (predomínio da racionalidade sobre a sensorialidade. Período favorável à introdução da História da Arte); Thomas Munro (crise da criatividade. Necessário desenvolver experiências estéticas baseadas no contacto com a arte); Marion Richardson (maior tendência para a “imagem pensada” que para a “imagem observada”); Lowenfeld (oscilação entre o inconsciente e o auto-consciente. Necessidade de atividades criativas).

inesperados, de modo a permitir a emergência de valores originais e individualizados (“vigoroso cunho pessoal e estruturação, que possam ser interpretados com certa ambiguidade quanto ao conteúdo”).⁴²⁹

As atividades propostas apresentam um faseamento ao longo dos 3 anos da escolaridade com vista a uma progressiva libertação das regras e escolha de soluções pessoais na solução de problemas artísticos. Por esta época, os alunos do Liceu ainda estão separados em turmas masculinas e femininas e algumas propostas de E. O. revelam a distinção operada no sistema educativo relativamente à educação que se julgaria mais útil e adequada a cada um dos géneros⁴³⁰. Os principais conteúdos programáticos continuam a ser “os elementos e qualidades das artes visuais” aprofundados e desenvolvidos com maior liberdade e experimentação, ao que lhes seria associado o “contacto com a obra de arte” e exercícios que não sendo de “desenho à vista” teriam como objetivo - aprender a ver. A título de exemplo, para o 3º ano são propostas atividades de onde destacamos as técnicas mistas e que nos fazem lembrar as práticas à época do *Support Surface* ou do *Informalismo* (“O desenvolvimento do sentido da textura através de colagens de papeis ou tecidos, combinadas ou não com pintura; pintura em suporte forte com matérias incorporadas; composição de mosaicos, pedras ou vidros; tecelagem ou trabalho no barro”). Para a compreensão do volume e do espaço é proposta a construção tridimensional em materiais como cartolina, madeira, esferovite ou arame.

Para o 4º ano sugere-se uma iniciação, digamos que à natureza morta, através da composição de objetos, escolhas dos fundos e acentuação da característica estética do conjunto (valores lumínicos e volumes). Ao exercício tradicionalmente associado ao desenho à vista, Elisabete Oliveira propõe o registo fotográfico pela possibilidade de opção e recriação dessas mesmas composições, fazendo do “ensinar a ver” o seu principal objetivo.

Para o 5º ano e com o propósito de “estimular intensamente a iniciativa pessoal de descoberta” propõe uma liberdade ainda maior nas experimentações plásticas, dando lugar às atividades “não-condicionadas” ou “aproveitamento do acaso” como por exemplo a exploração imaginativa a partir do borrão. Aconselha o contacto com as obras de arte ao longo do 2º ciclo, quer a partir do visionamento de diapositivos, estampas ou filmes, quer pelas visitas a museus. Acrescenta que para o 5º ano “talvez tivesse lugar um tipo de visita diferente – o passeio com o objetivo de saber ver”, aspeto que considera da maior importância na formação da sensibilidade estética, sentido crítico e enriquecimento cultural dos alunos.⁴³¹

Nesta proposta de programa, o professor assume o papel dinamizador das questões e orientador nas reflexões. Para a formação da sensibilidade estética, nomeadamente o sentido da apreciação, seriam realizadas regularmente exposições no espaço da aula. Finalmente alerta para a necessidade de melhores condições físicas e espaciais para a

⁴²⁹ Idem, p. 26.

⁴³⁰ “A par destes trabalhos (refere-se a exercícios descondicionados feitos a partir de borrões de tinta, tipo Rorschach), outros mais ligados a um espírito de elegância, inspirados nas formas geométricas. Em classes femininas podem ser propostos pequenos estudos de arranjos de flores ou a conceção da textura e do padrão de um vestido” (p.27).

⁴³¹ Idem, p. 29.

disciplina de Desenho, nomeadamente um tipo de sala onde as carteiras deixem de estar enfileiradas, a fim de proporcionar atividades de grupo e apreciação conjunta. Paredes livres para projetar os diapositivos e expositores para mostrar os trabalhos. Espaço para construir e guardar trabalhos de grandes dimensões, e ainda, favorecendo uma possível integração com os trabalhos manuais, deveria a sala ter armários próprios para os necessários materiais e possibilidades de nela se realizarem simultaneamente experiências diversas.

Referência Bibliográfica

OLIVEIRA Elisabete (1967). O desenho decorativo nos 1º e 2º ciclos do Liceu. Conferência de Estágio de Elisabete Oliveira, 1967. Liceu Normal Pedro Nunes. Sob orientação do Metodólogo Betâmio de Almeida. In *Educação estética visual necessária na adolescência*, 2010 - Anexo 1.16 em CD.

Apêndice 7. Design Education no sistema educativo inglês – Anos 50-70

Durante os anos 50 ocorrem em Inglaterra diversas experiências pedagógicas em Escolas Técnicas Secundárias⁴³² onde se pretendeu conciliar a formação científica, artística e tecnológica com o mundo real. Ao integrar sob a designação de *Design Education*, as artes plásticas (*art*), as tecnologias artísticas (*crafts*), os trabalhos manuais (*handycraft*), a formação feminina (*homecrafts*) e a educação tecnológica, o Sistema Educativo Inglês, na continuidade da tradição do *Arts and Crafts* propõe um plano formativo global que pretende valorizar e adequar às necessidades da sua época, o sistema de ensino técnico e artístico.

Em 1965 é criado o Project Technology associando escolas técnicas secundárias e Colleges (Institutos Superiores de Engenharia). Das conclusões retira-se a ideia de que “*A curriculum with technical activities at its core can motivate pupils to stretch their intellectual powers, use their imagination co-ordinate their studies and foster their skills in a atmosphere of contemporary realism*”⁴³³ A difusão do novo conceito educacional surgido das experiências anteriores é dinamizada pelo Department of Education Studies at Hornsey College of Art, que organiza em 1967 um curso em *Design Education*⁴³⁴ para professores de arte e de trabalhos manuais (art and handycraft teachers) do Ensino Técnico Secundário.

De acordo com Ken Baynes, Peter Green⁴³⁵ ou Georges Patrix, a necessidade de uma educação pelo *design* justifica-se por um tipo de sociedade caracterizada pelo capitalismo desenfreado onde os alunos deverão aprender a tomar opções, pois serão estas, diz Peter Green que os definirão como pessoas e como cidadãos. A Educação pelo *design* pretende superar o conflito entre as três concepções da educação artística: a arte para as elites, eminentemente passiva e contemplativa, a arte como habilidade manual, associada ao artesanato e aos ofícios, e a arte como terapia. Se no passado a mais simples tecnologia fazia parte integral da cultura da comunidade, hoje podemos dizer que a escalada das tecnologias modernas e o nível de complexidade e especialização das mesmas, alterou todo esse quadro, provocando a desintegração das culturas tradicionais. As ciências, as artes e as tecnologias tornaram-se setores desligados uns dos outros. Para George Patrix⁴³⁶ a tarefa do *design* é ligar (*lier*) os elementos físicos e humanos às suas funções de uma forma harmoniosa. Este autor é particularmente crítico em relação à Arte

⁴³² Com uma estrutura idêntica às nossas, estas dividiam-se em escolas masculinas e escolas femininas, sendo os cursos adequados ao género sexual. Estas escolas oferecem especializações viradas para a indústria, para as artes e ofícios e para a formação feminina (*homecrafts*).

⁴³³ BAYNES, Ken (1969). *Attitudes in design education*. Ed. By Ken Baynes. Lund Humphries. London. Pág.19

⁴³⁴ *Idem, ibidem*: 9-15.

⁴³⁵ Peter GREEN (1974). *Design Education. Problem Solving and Visual Experience*. B.T. Batsford Limited. (1ª ed.).

⁴³⁶ George PATRIX (1973): *Design et environnement*. Casterman. P.77.

encerrada nos museus, que na sua opinião contraria a ideia clássica da arte como experiência de vida⁴³⁷. A este propósito também Peter Green afirma: “our ideas of what constitutes “art” and what makes up the area of coverage for art education are expanding. They expand in response to developing industrial and social patterns (...). What constituted “art” and “beauty” was once easily and rigidly defined. But now, in a much more flexibility society, the limits of what we accept as art are blurred and extended.” Se tivermos em conta os novos materiais e tecnologias, “art takes new forms, and we think not only of new materials but new process of image making. Film, photography, projected vision, electronics and the growth of technical structural skills all create new types of images (...) exploring new roles for art in society.”⁴³⁸

A educação visual é um dos objetivos da educação pelo *Design*

Um dos objetivos da Educação pelo Design é a literacia visual, ou seja o desenvolvimento da educação da forma visual. A este propósito diz Peter Green. “Experience, knowledge and understanding can change the nature of our response. If art is a form of expression and communication we should study in depth how ideas can be expressed and concepts communicated visually (...). Visual education in terms of perception, communication, function, structure and appearance, choice and decision making, cannot be experienced solely through drawing and painting. The practical area of study needs to be broad, interdisciplinary and flexible, extending the frontiers of what we think constitute “art activities”.⁴³⁹ Na linha de Arnheim, o autor defende que a educação da forma visual exerce-se em tudo o que nos rodeia (*environnement*), desde os objetos com existência física tridimensional, aos meios de comunicação visual, sons, cheiros, enfim, tudo aquilo que percebemos através dos nossos sentidos. Quer na observação das formas materiais do nosso envolvimento quer no entendimento das ideias que estas formas comunicam, é importante compreender a mensagem que está por detrás do objeto e o seu processo de realização. Segundo Green, o desenvolvimento da capacidade de percepção visual depende do entendimento da linguagem visual e da experiência com problemas de comunicação de ideias e informação. A educação visual afasta-se da apreciação contemplativa, uma vez que implica uma nova maneira de olhar, crítica e inquisitiva. Uma nova maneira de olhar, só possível nas sociedades democráticas.

Metodologia de Resolução de Problemas

Design é algo presente em toda a ação humana quando desencadeado a partir da necessidade de resolver um problema. Trata-se de um termo abrangente porque leva em consideração o processo que tanto pode dar origem a um produto para produzir em série, como a um novo método de pesquisa, a um programa de intervenção, a um livro de texto. Quer do ponto de vista do que concebe, quer do ponto de vista do consumidor, *Design*

⁴³⁷ *Idem, ibidem*: 65

⁴³⁸ GREEN: 125.

⁴³⁹ *Idem, ibidem*.

implica um contexto social onde o cidadão possa ter um contributo responsável e participativo: “*The freedom of a democracy inevitably demands self-discipline and a capacity to evaluate; but as the pressures of the contemporary society increase so the preservation of the individual’s integrity assumes a growing importance. In this context, the ability to solve problems rationally through evaluation and application is a valuable human asset*”.⁴⁴⁰

Pode definir-se como a capacidade de dar resposta a uma situação dada através de um método racional onde se inclui o conhecimento e a experiência. Este método, “Resolução de Problemas” (*problem solving*), é considerado por Peter Green um aspeto central, quer na arte, quer no *design*, mas mais que isso, é um modo de lidar com o dia-a-dia. Na base deste processo está a diferença entre educação e adestramento. A educação consiste então numa tomada de consciência, pela via da experiência e pelo desenvolvimento de atitudes de discriminação e avaliação. Este autor propõe os seguintes eixos para o desenvolvimento deste método. O primeiro passa pela identificação de um problema ou necessidade, envolvendo a recolha e tratamento de informação relativa à situação; o segundo eixo implica a proposta de soluções e respetivo ensaio e experimentação; o terceiro momento, compreendo a avaliação, é quando se verifica a adequação da solução relativamente ao problema inicial, ou eventual necessidade de reformulação. O tipo de avaliação que deve envolver discussões coletivas e partilha de experiências, é realizado a partir de critérios previamente estabelecidos onde se introduz o uso educacional da auto-avaliação.

Baynes propõe as mesmas etapas mas desenvolve o processo enunciando determinados conteúdos e algumas estratégias didáticas. Na primeira etapa a que chama de “ponto de partida”, atribui um papel relevante ao professor dizendo que este deve definir muito claramente o problema a colocar à turma. A segunda etapa, aquela onde se estuda uma solução, é o momento para fornecer aos alunos diversos conhecimentos, nomeadamente, o estudo dos conceitos básicos da linguagem visual, o desenho de observação particularmente o das formas naturais, e o contacto com os materiais e processos de transformação. Este autor sugere que o estudo dos elementos da linguagem visual e a experimentação de materiais se faça desde os primeiros anos da escolaridade.

As competências essenciais a desenvolver através do *Design Education* são ilustradas com seguinte esquema alusivo a um circuito hidro-elétrico:

Reservatório (hability to initiate/ express); Gerador (hability to evaluate / discriminate)

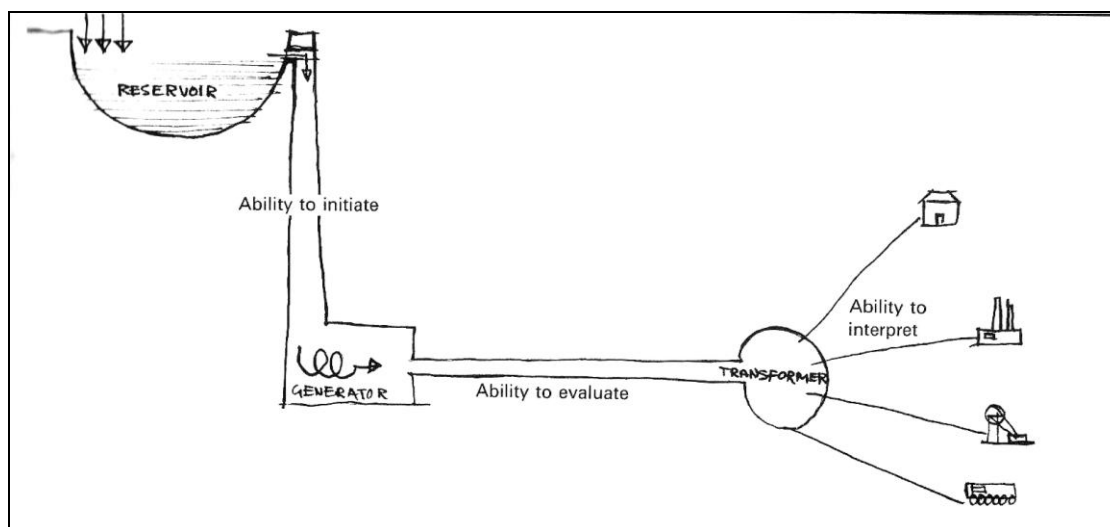
Transformador (hability to interpret / translate)

Trata-se de uma proposta para um currículo progressivo⁴⁴¹ onde as três fases do circuito (*reservatório-gerador-transformador*) correspondem aos três graus do ensino secundário. Assim, num primeiro grau, correspondente ao nosso ciclo preparatório (10-12 anos) dá-se

⁴⁴⁰ Michael Laxton, in Baynes. P. 85.

⁴⁴¹ Ken BAYNES (1969), págs. 90-92.

prioridade à aquisição de pré-requisitos (*inputs*), sem sobrecarga de conceitos. É o momento de “encher o reservatório”.



Ken Baynes (1969). Attitudes in design education. Pág. 89

As atividades da aula, devem entusiasmar e envolver, sobretudo através de exercícios práticos e experimentais. A ênfase é colocada na experimentação dos materiais e os problemas a resolver devem estar de acordo com os interesses e necessidades dos jovens (construção de brinquedos; equipamento pessoal, para a escola ou para a casa). Segue-se num período correspondente ao 2º ciclo do ensino secundário, uma fase propícia ao desenvolvimento das capacidades de avaliação e discriminação. Uma vez dado um problema a toda a turma, cada aluno deverá desenvolver a sua solução. É a fase do “gerador” onde se dará prioridade ao pensamento crítico (análise-seleção-síntese). Finalmente, num último ciclo da escolaridade, segue-se a fase da “transformação”. Os problemas escolhidos individualmente pelos alunos, devem partir de situações do mundo real, e a sua resolução testará a autonomia, o seu grau de maturidade e desenvolvimento anterior.

Design e Expressão: John Lidstone

Numa outra vertente do *Design* Educacional destacamos John Lidstone que sugere um programa menos preocupado na função social do *design* e mais centrado no desenvolvimento de projetos de natureza plástica e expressiva: “*In Design Activities for the Classroom each project has been built around a technique, a process, or a material experience as shown will capture the imagination of the elementary or junior high school student, Each activity consists of several easily understood steps designed to hold the interest of the group. Each activities leaves youngsters free to develop their ideas in open-ended ways that accommodate the abilities and enthusiasms of each individual.*”

⁴⁴². O método pedagógico de Lidstone contempla os seguintes passos: a experimentação

⁴⁴² LIDSTONE, John (1977). *Design Activities for the Classroom*. Davis Publications, Worchester, Massachusetts, USA. (citação retirada do prefácio).

(exploração de técnicas e materiais) - a ideia (intenção) – o processo (domínio) – a resolução.

Atividades de Ensino-Aprendizagem em *Design Education*

Numa visão do ensino artístico mais concetual que manual, os recursos para a realização do trabalho estão disponíveis (oficinas de madeira, metal, escultura, cerâmica, têxteis, gravura, fotografia, culinária, etc.) mas não serão estes os pontos de partida. Ou seja, no processo de ensino-aprendizagem preconizado pela Educação para o *Design*, as atividades da aula não começam pela transmissão de um conceito ou procedimento tecnológico, mas pela discussão de um problema ou ideia que se pretenda resolver ou concretizar. As tecnologias, os materiais e os conceitos são os meios para atingir esse fim. Contudo, apesar destas disposições, observamos no quadro que se apresenta abaixo, diferenças significativas nas propostas de trabalho de Baynes, Green e Lidstone, o que revela a flexibilidade do método e autonomia do professor face à responsabilidade pela autoria do seu programa. Em comum existe uma maior preocupação pela educação sensorial e visual, pelo exercício tridimensional e pelos problemas colocados pelos meios de comunicação visual.

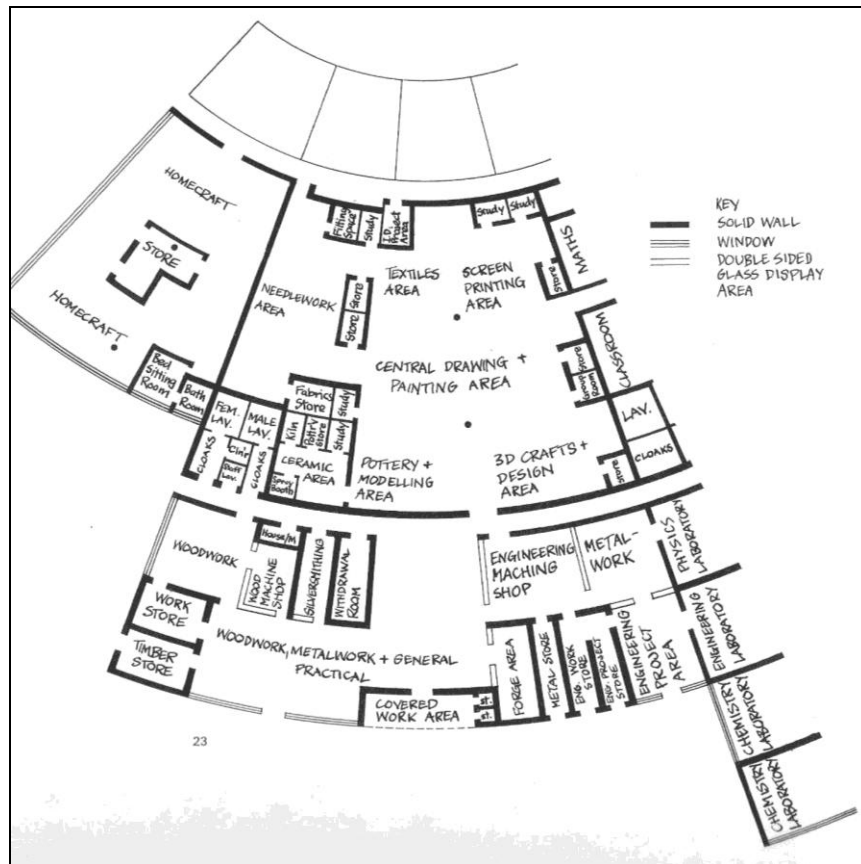
Será igualmente interessante destacar que o tipo de obras que divulgam a Educação pelo *Design*, nomeadamente as dos nossos autores, mas também uma grande parte das obras referidas no Caderno do Professor (Desenho/ Educação Visual, M.E.N.1973) introduzem de forma inovadora, profusas fotografias não só dos trabalhos realizados pelos alunos, mas também fotografias que ilustram o processo de trabalho e a atmosfera na sala de aula, particularmente o relacionamento entre alunos, e alunos e professores, numa sugestão a partir da qual os professores de Desenho em Portugal se podiam inspirar para trabalhar e para reclamar por melhores condições materiais para esta área curricular.

Recursos para uma educação em *Design*

O processo de trabalho em *Design* requer recursos que podem não ser previsíveis *a priori*, uma vez que dependem de soluções também elas imprevisíveis.

De um modo geral todos os autores que temos vindo a analisar apresentam propostas para amplos espaços que integrem as zonas do desenho, os diversos ateliers e as oficinas, numa conceção assente nos seguintes pressupostos.

- (i) A ideia do trabalho como atividade corporativa, resultante dum coletivo requer recursos humanos e materiais diversos e por vezes externos à própria escola.
- (ii) A valorização da comunicação sob as suas diversas formas (oral, verbal, visual, etc.)
- (iii) À flexibilidade do processo de ensino-aprendizagem baseado na metodologia de projeto, tem de corresponder um espaço polivalente.



Plano para o Departamento de *Design Education* da Countesthorpe School em Leicestershire (in: Ken Baynes)

O professor como “designer” educacional

Se *design* pode definir-se como a capacidade de dar resposta a uma dada situação através de uma aplicação racional do conhecimento e da experiência, podemos transpor esta afirmação para qualquer situação de ensino-aprendizagem, onde essa experiência tem que ser planeada. Sena da Silva afirma que o *Design* como processo que não só poderá ser de grande utilidade se pensado em termos de organização de ferramentas para o ensino, mas também enquanto método didático. Tal como o *designer*, o educador começa por procurar identificar as necessidades do “consumidor” (o aluno), e após estabelecer as competências a adquirir, deve promover experiências e aprendizagens para colmatar essas necessidades. A proposta de organização curricular apresentada por K. Baynes coloca em questão diversos aspetos conjunturais a ter em consideração, nomeadamente, a formação dos professores; o horário, a dimensão da turma, o espaço, o orçamento (materiais e equipamentos), a avaliação e exames. Para planejar um currículo baseado numa educação pelo *design*, e tendo em conta a relação sempre instável e imprevisível do trinómio, professor-aluno-escola, Baynes fornece-nos as seguintes orientações.

- Em primeiro lugar há que definir claramente os objetivos a alcançar;
- Identificar as áreas pelas quais o *design* poderá contribuir para o desenvolvimento civilizacional (quer individual, quer local ou comunitário);
- Promover oportunidades para os alunos participarem em tomadas de decisão e atividades de resolução de problemas em condições de realismo e objetividade;

- Estudar a utilização dos materiais e o conhecimento científico, de modo a compreender os aspetos físicos do envolvimento⁴⁴³.

Além deste tipo de planeamento geral, o professor pode utilizar a “Metodologia de Resolução de Problemas” para o planeamento das atividades letivas, pois este não pretende ser mais que uma forma de organizar as mesmas, num entendimento flexível e dinâmico do processo de ensino-aprendizagem. Obviamente que também neste processo muda a imagem e o papel do professor. Se antes ele representava um corpo de conhecimentos a ser transmitido, um veículo para a operacionalização do programa oficial, agora passa a fazer parte de um coletivo. Ele participará no planeamento das atividades letivas com os outros professores e na sala de aula será visto como um assessor externo, co-participante nas atividades de descoberta e de resolução de problemas. De acordo com Sena da Silva: “*O mestre permanece o “chefe da banda”, demiurgo complacente, agitador, interlocutor sempre disponível e tranquilizador. Os alunos serão ainda dependentes da interpretação particular que o mestre pode ter do Universo, mas apesar de tudo ganharão o hábito de se interrogarem em relação a cada conceito, de formularem as suas próprias propostas e de avaliarem os resultados das suas intervenções*”⁴⁴⁴

Referências Bibliográficas

BAYNES, Ken (1969). *Attitudes in design education*. Ed. By Ken Baynes. Lund Humphries. London.

GREEN, Peter (1974). *Design Education. Problem Solving and Visual Experience*. B.T. Batsford Limited. (1ª ed.).

PATRIX, George (1973): *Design et environnement*. Casterman.

SILVA, António Sena da: Design e Didática. *Arte Opinião* nº 13, Jan/Fev. 1981. Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas Arte de Lisboa (p.36-37).

⁴⁴³ Baynes, 1969, p. 87.

⁴⁴⁴ Sena da Silva, 1981. p. 37.

Apêndice 8. Análise transversal dos programas das várias disciplinas do ensino preparatório (1975-76)

Aspetos considerados:

- Referência à interdisciplinaridade de modo geral e à interdisciplinaridade com a educação visual;
- Abordagem à questão do envolvimento com o real;
- Metodologias disciplinares;

Lingua Portuguesa

- Programa aberto e flexível, conduzido a partir dos interesses da criança, e adaptado às condições e características de cada um, de cada grupo, de cada região.
- “Aprendizagem mais que ensino” mais uma vez decorrente dos interesses dos alunos. O professor vai atrás desses interesses, observando o que interessa aprender e não aquilo que ele gostaria de ensinar. Levar a criança a conhecer o seu meio local, o País e o mundo.
- Sem delimitação rígida entre o 1º e o 2º anos. Ao professor compete a programação, julgar acerca encadeamento das matérias e construir o conteúdo programático de modo adequado aos interesses dos alunos, à escola e à comunidade em que se insere.
- Desenvolve a comunicação: expressões, oral e escrita e visual, tendo em conta uma sociedade dominada pelos meios de comunicação de massas.
- Propõe uma pedagogia global da língua tendo como prioridade o enriquecimento dos meios de expressão da criança, e de acordo com as suas possibilidades (tem como referência Piaget e o desenvolvimento das capacidades mentais e cognitivas), o desenvolvimento das capacidades de transmitir e compreender a mensagem do outro.
- O texto “falado ou escrito, longo ou breve, antigo ou recente” é o ponto de partida e o ponto de chegada na atividade letiva, quer seja organizada isoladamente, quer interdisciplinarmente.
- A interdisciplinaridade está implícita na ideologia dos textos. Os textos retirados de “um livro ou de um jornal, frase publicitária ou simples legenda”, devem reforçar a integração das temáticas a tratar na unidade didática; prolongar e completar aspetos abordados noutras disciplinas, ou ainda constituir-se como documento necessário à realização de determinado projeto ou trabalho interdisciplinar.
- A dimensão estética surge em três momentos: o da leitura autónoma, designada por “leitura silenciosa” visando desenvolver a capacidade fruitiva (“gozar”, prazer de ler).

Outra reflexiva, convida a uma apreciação estética (do texto) mediante a descoberta por parte do aluno, dos aspetos mais significativos. E por fim, na composição, o sentido criador da expressão escrita, através da expressão pessoal e não condicionada, de conteúdo e forma.

- Em termos metodológicos aconselha-se um percurso definido por três etapas progressivas: a composição dirigida, a composição sugerida e a composição livre.
- Ou seja, primeiramente a aprendizagem formal dos códigos linguísticos, secundada pela sua experimentação orientada e por fim a demonstração do domínio através da livre expressão.

Lingua Estrangeira

- Aconselha-se que se tome em consideração o nível etário dos alunos e a sua motivação.
- O ensino dos conteúdos deve ser integrado em temas (ou “áreas vocabulares”) que integrem dentro do possível as vivências pessoais dos alunos, alargando esse conhecimento ao viver do povo cuja língua está a aprender.
- As áreas vocabulares a abordar visam promover a expressão e comunicação em aspetos relacionados com a realidade prática e contextual dos alunos. No 1º ano: vida escolar; vida familiar; vida social, a natureza; no 2º ano: a casa, a localidade, o País (da língua estudada), a natureza.
- Não há referências à interdisciplinaridade

Ciências da Natureza

- Entre os objetivos enunciados, destacam-se a aquisição de conhecimentos em relação com a experiência da criança e o desenvolvimento da capacidade de detetar e resolver problemas do quotidiano.
- A metodologia a aplicar orienta-se pelo emprego do método experimental. Neste sentido “a matéria a explorar (...) não deve ser apresentada como um corpo de conhecimentos já feito, que determine no aluno atitudes de passividade”. Pelo contrário, o aluno deve ser orientado para a observação direta do real, enquadrada por um diálogo reflexivo. Este método processa-se seguindo as seguintes etapas: Observação; recolha de dados, criação de situações problemáticas; formulação de hipóteses; planeamento de experiências e sua realização pelos alunos, e análise crítica dos resultados.
- O professor é o gestor do programa que organiza em unidades de trabalho e os alunos serão informados previamente dos objetivos a atingir em cada uma dessas unidades.
- O trabalho de projeto deverá desenvolver-se em pequenos grupos e o professor deverá manter “uma atitude discreta, tentando conseguir o diálogo e a cooperação entre os alunos”.

- Tendo em conta a metodologia para a disciplina, a avaliação será progressiva (contínua) e integrada na aprendizagem global.
- Os temas para o 1º ano são: os corpos, o solo, a água, o ar. Para o 2º ano: os seres vivos e as plantas. Para algumas rubricas são apontadas a possibilidade de aproximação interdisciplinar, no entanto este aspeto é pouco desenvolvido no programa
- O conceito de interdisciplinaridade é alargado aos recursos locais e documentais.

Matemática

- Preconiza-se uma pedagogia de intenção formativa, que desenvolva no aluno, capacidades de observação, interpretação, reflexão, análise, síntese, relação e crítica, através de situações da vida real e do desenvolvimento da imaginação criadora.
- Deve ter em conta a diferenciação individual dos alunos, atendendo às suas possibilidades e interesses.
- No que se refere à geometria considera-se a necessidade da observação dos sólidos geométricos na técnica, na arte e na natureza.
- Apesar da geometria oferecer conceitos comuns à disciplina de Educação Visual (linha, plano, superfície, volume), o programa não faz qualquer alusão à interdisciplinaridade.

MÚSICA

- Não há qualquer referência à interdisciplinaridade. É um programa prioritariamente focado na aprendizagem dos seus códigos específicos. Apesar de não haver qualquer referência aos interesses dos alunos, no exercício da canção chama-se a atenção para o reportório folclórico e erudito, tanto nacional como estrangeiro.

Trabalhos Manuais

O programa não difere muito do anterior (1968), no entanto procura-se dirigir as atividades manuais num sentido mais realista, de acordo com os objetivos gerais do ensino preparatório. Assim:

- Defendem-se métodos de aprendizagem flexíveis de modo a adaptarem-se “às exigências e necessidades dos alunos das várias regiões do País” e às condições das escolas.
- Pretende-se que o professor e os alunos participem numa procura de motivações e soluções de problemas da comunidade escolar e social em que se integram. Os temas a tratar devem encontrar-se em aspetos da cultura e tradição local, na economia do meio e no seu folclore (artesanato).
- Recusa-se o entendimento da disciplina como mero “jogo” ou distração, procurando-se situar o trabalho manual ao mesmo nível do trabalho intelectual.

- Associando os trabalhos manuais ao desenvolvimento espiritual, defende-se a livre experimentação centrada nos interesses do aluno. Ou seja a utilidade da “obra” a executar, mais do que interesse económico ou prático, deverá ser útil para o aluno, como objeto de sentido pessoal.
- Além desta vertente de desenvolvimento pessoal, os trabalhos a realizar devem orientar-se no sentido de dar soluções a problemas de natureza prática (encadernação, embalagens, adereços para celebração de festividades).
- O professor é encarado como gestor dum programa onde não há uma ordem pré-estabelecida, no entanto e tendo em conta a complexidade de certas operações manuais, é aconselhada uma progressão nas atividades entre o 1º e o 2º ano.
- Os alunos trabalharão preferencialmente em equipas e o professor intervirá somente na demonstração inicial das técnicas e uso dos materiais. Após essa intervenção ele agirá como orientador e supervisor do trabalho dos grupos, motivando e estimulando os alunos.

As “áreas de aprendizagem” são as seguintes:

- Para o 1º ano: modelação / moldagem; cartonagem /entrelaçados, tecelagem / tapeçaria; trabalhos em madeira e em chapa, atividades livres, trabalhos domésticos e atividades ao ar livre.
- Para o 2º ano: Olaria, noções práticas de higiene e economia doméstica, encadernação, cestaria, atividades ao ar livre, tecelagem /tapeçaria, estruturas e composições dinâmicas, trabalhos em madeira e metal, atividades pré-tecnológicas, construções e montagens, e atividades livres.
- A metodologia de trabalho parte do simples para o complexo, numa sequência progressiva, e da demonstração para o domínio e interpretação livre e pessoal da técnica e dos materiais.
- Em algumas áreas de exploração (ex: moldagem, tecelagem) chama-se a atenção para a possibilidade de integração interdisciplinar, sobretudo no encontro com os temas e contextualização das práticas.
- Os materiais e equipamentos para a disciplina comportam uma enorme diversidade, de acordo com as várias áreas de aprendizagem a desenvolver.
- Além desses equipamentos consideram-se “auxiliares didáticos”, os seguintes: meios audiovisuais, filmes, diapositivos, estampas, cartazes, revistas, desdobráveis, objetos e peças artesanais autênticas, aparelhos e utensílios, visitas a oficinas, fábricas, granjas e cooperativas, etc.

Estudos Sociais

- O professor é o gestor do programa, uma vez que os conteúdos são apresentados como uma sugestão de trabalho, podendo variar, segundo as regiões e os interesses das turmas.

- Mais do que aprender os conteúdos importa que estes desenvolvam comportamentos de cidadania (“apreensão e consciencialização da sua responsabilidades de cidadãos livres, vivendo em sociedade”).
- O programa tem por objetivos: aquisição de técnicas de estudo, desenvolver a capacidade de análise de situações, apoiar a tomada de decisões, desenvolver a capacidade de criticar problemas concretos e atuais da vida nacional, conhecer as suas condicionantes históricas. Em suma “pretende-se contribuir para uma integração das crianças (como crianças, como cidadãos), enquanto elementos ativos, no presente estágio de evolução da sociedade portuguesa”.
- O programa organiza-se através das seguintes rubricas: “temas”, “conteúdos possíveis de exploração”, “conceitos fundamentais a adquirir ao longo das aprendizagens”, generalizações e “tradução das aprendizagens em atitudes e comportamentos”.
- O centro temático é a atividade humana, nas suas diversas dimensões.
- O programa não tem qualquer referência à prática interdisciplinaridade.

